

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO



EXPRESIÓN DE NECESIDADES EN LA INFANCIA: LA VALORACIÓN PERSONAL Y EL AFECTO.

Trabajo recepcional que para obtener el grado de

MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: Lic. Alejandra Alcalá Sánchez

Asesora: Dra. Sofía Cervantes Rodríguez

San Pedro Tlaquepaque, Jalisco, marzo de 2017

RESUMEN

Se realizó una intervención en la modalidad de un Taller intitulado "Soy grande porque soy niño". Se conformó un grupo de niños y niñas de seis a doce años en un poblado en la ribera del lago de Chapala, en Jalisco. El propósito de la intervención fue, que a partir de experiencias emocionales, los niños reconocieran sus necesidades de valoración y afecto, y que en la medida de cada uno, las expresaran desde su propio marco de referencia. Los conceptos que fundamentaron dicha intervención, provienen de la Teoría formulada por Carl Rogers (1985), particularmente, desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), que son: la experiencia de los sentimientos, la necesidad de consideración positiva incondicional, el centro de valoración personal, la vulnerabilidad y el autoconcepto, todo ello enmarcado en el Desarrollo Infantil, por lo que también se incorporaron aproximaciones al respecto. Los alcances de la intervención se sustentaron en el análisis de los datos que emergieron en el proceso de los niños, los asuntos abordados durante el taller y el marco del desarrollo y cambio personal establecido por Carl Rogers. Los resultados señalan que los menores lograron el reconocimiento y la expresión de los sentimientos, y en algunos casos, reconocieron las necesidades propias y la necesidad de expresarlas a los respectivos cuidadores. Además, el entorno del taller constituyó un espacio formativo alternativo a los espacios familiares y sociales del contexto de los menores. El trabajo se coloca en la perspectiva del desarrollo vital señalada por Carl Rogers y también incorpora las aportaciones de Violet Oaklander desde la Psicoterapia Gestalt, Virginia Axline en la Psicoterapia de Juego, Natalie Rogers en cuanto a las artes expresivas (Expressive Arts Therapy) y John Bradshaw con el estudio del desarrollo infantil, lo que le da un sesgo interdisciplinar al trabajo, ya que las fronteras de las disciplinas son porosas y permiten el enriquecimiento mutuo.

Palabras clave: valoración, necesidades afectivas, expresión emocional, desarrollo infantil, psicoterapia de juego, interdisciplina.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. UN ESPACIO PARA LA VALORACIÓN Y LA EXPRESIÓN DE NECESIDADES DE AFECTO EN LA INFANCIA	7
1.1 Planteamiento y justificación de la intervención	7
1.1.1 Implicación personal con la intervención.....	8
1.1.2 Contexto de la situación	9
1.1.3 Características de la población.....	10
1.1.4 Detección de necesidades de desarrollo.....	11
1.2 Propósitos de la intervención.....	18
1.3 Plan de acción.....	19
1.3.1 El lugar y sus condiciones	19
1.3.2 Los recursos humanos, materiales y financieros.....	20
1.3.3 Programa de la intervención	20
1.3.4 Recolección de datos.....	23
CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL	24
2.1 Estado de la cuestión: otros trabajos de grado y otras indagaciones.....	24
2.2 El Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona en la infancia.....	27
2.2.1 La necesidad de consideración positiva	32
2.2.2 La vulnerabilidad en el desarrollo y la tendencia actualizante	35
2.2.3 El juego como recurso	37
2.3 La necesidad de expresar las necesidades	39
2.3.1 El contexto familiar.....	40
2.4 El desempeño de un profesional del Enfoque Centrado en la Persona	46
CAPITULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	50
CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA.....	65
4.1 Organización de la información.....	65
4.2 Inmersión en la información, los datos y establecimiento de preguntas de análisis.....	66

4.3	La estructuración de los datos. Referentes metodológicos	67
CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN.....		70
5.1	El desarrollo de un grupo de niños en cuanto a la expresión de necesidades de afecto y de valoración	70
5.1.1	El reconocimiento y la expresión de sentimientos	70
5.1.2	El reconocimiento y la expresión de necesidades.....	72
5.1.3	La relación con los demás.....	74
5.2	El desempeño del facilitador	77
5.2.1	Las habilidades facilitadoras en la expresión de sentimientos y necesidades.....	77
5.2.2	Las dificultades del facilitador	84
CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON AUTORES.....		90
6.1	El reconocimiento y la expresión de necesidades de afecto y de valoración	90
6.2	La relación facilitadora y la expresión de sentimientos y necesidades de los niños	92
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS		95
REFERENCIAS		103
Anexos		106
Apéndices.....		121

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta el diseño, la intervención y el análisis de lo acontecido en la intervención realizada con niños y niñas de un poblado de la ribera del Lago de Chapala. En el primer capítulo se registran: la implicación personal con la intervención, el contexto de la población con la que se realizó la intervención, sus características y el procedimiento para la detección de las necesidades de desarrollo de la población. Posteriormente se describen los propósitos que se esperaban alcanzar, tanto de forma general como específica y que surgieron del pre-diagnóstico y de la detección de necesidades a partir de la aplicación de entrevistas y se presentan los resultados del primer contacto con la población. Se presentan también, el plan de acción que se siguió para cumplir con los propósitos y se hace una descripción de cómo se realizó la recolección de los datos.

En el segundo capítulo se presenta el marco referencial, en el que se hace una descripción del estado de la cuestión de los trabajos de grado revisados, la fundamentación teórica del Desarrollo Humano en los niños desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y las indagaciones respecto al desarrollo infantil y la Terapia de Juego que se realizaron. A partir de los conceptos fundamentales que sustentan la intervención, se revisa la experiencia de reconocer y expresar sentimientos, la necesidad de consideración positiva en la etapa de la niñez y la vulnerabilidad a la que están expuestos los menores durante su desarrollo, así como la tendencia actualizante entendida como un impulso natural en los niños.

Por último, se menciona la importancia de reconocer la necesidad de expresar las propias necesidades en la etapa de la niñez y las consecuencias de no hacerlo en el contexto familiar del niño. En el tercer capítulo se registra la narración de la intervención, dando cuenta de las experiencias, los logros y las dificultades que se presentaron y los cambios que fueron necesarios para la consecución de los propósitos planteados. En el cuarto capítulo se presenta la manera en la que se recabaron las evidencias de la intervención, a partir de los siguientes instrumentos: “Bitácoras”, “Cuestionario de recuperación”, “Transcripción parcial de la sesión”, “Transcripción completa de la sesión”

y el “Material hecho por los participantes”. También cómo fueron organizadas, codificadas y construidas las preguntas de análisis. En el capítulo cinco, se da cuenta de los alcances logrados en la intervención y los elementos que responden a las preguntas de análisis. Finalmente, se cierra el trabajo con las conclusiones y con algunas propuestas que se hacen.

CAPÍTULO I. UN ESPACIO PARA LA VALORACIÓN Y LA EXPRESIÓN DE NECESIDADES DE AFECTO EN LA INFANCIA

1.1 Planteamiento y justificación de la intervención

Se planteó una intervención a la manera de un Taller en el que se buscó que un grupo de niños y niñas reconocieran y expresaran sus sentimientos y necesidades con las personas que les rodean, a partir de su valoración personal, en el marco del Enfoque Centrado en la Persona (ECP). El grupo estuvo conformado por ocho niños y quince niñas que formaban parte de un Taller de Lectura al que algunos asisten desde 1997 y otros que se han ido incorporando.

Consideramos importante que los niños y niñas del grupo se reencontraran a sí mismos, fueran perceptivos a sus necesidades, a lo que querían, lo que les gustaba y cómo les gustaría expresarlo. El desarrollo de los niños y las niñas implica que resignifiquen los patrones aprendidos de las personas que los rodean y encuentren la forma de comunicar sus sentimientos, de valorarse, relacionarse y de expresar sus propias necesidades. De este modo esos niños, cuando sean adolescentes o adultos, podrían tener entonces una percepción diferente de sí mismos de la que tienen actualmente, en relación a lo que sienten y piensan. Además podrían reconocer que existen diversas opciones para expresar lo que necesitan y tener la posibilidad de ser más claros y precisos para pedirlo.

Lo anterior podría repercutir favorablemente en su futuro, pues tendrían la oportunidad de transmitir su experiencia a quienes los rodean, sus relaciones podrían ser más sanas, gracias a que sabrían cómo expresarles a las otras personas sus necesidades con respecto a lo que sienten y a lo que quieren. Con ello, contarán con la posibilidad de tener una mejor calidad de vida, para ellos y para los suyos, disfrutando de lo que sí tienen, por vivir donde viven y sin perder las esperanzas de que su vida puede ser mejor, al saber que depende de ellos y no de los demás. Es posible que vivan cada día, enfrentándose a su realidad personal y social, reconociéndose como seres humanos

con defectos y cualidades; buscando la forma de liberarse a sí mismos y rencontrándose consigo mismos.

1.1.1 Implicación personal con la intervención

Me parece retador ser yo quien realice el proyecto con los niños y con las niñas, porque personalmente me parece importante poder compartir mis experiencias de la infancia, con las experiencias de ahora, en las que tengo como opción concentrarme en mí, ya que no puedo cambiar a las otras personas, como lo comenta Bradshaw (1990). También que lo que pasó, pasó y no puedo regresar el tiempo, pero que yo sí puedo proveerme de lo que necesito ahora. Mi autoconcepto se afirma de las dos maneras que describe Bradshaw (1990), una con la relación que tengo con mi pareja y otra con el trabajo que desempeño día con día; en ambas busco crecer como persona.

Durante la Maestría en Desarrollo Humano descubrí que fui una niña con muchas restricciones, con ganas de gritar a los cuatro vientos sus deseos de libertad y descubro, cómo ahora, como adulta, de diversas formas he ido buscando mi libertad; preparándome profesionalmente, construyendo una relación íntima y alcanzando metas. La experiencia de encontrarme con mi niña interior me ha dejado muy perceptiva, preguntándome qué es lo que realmente quiero, qué me gustaría y cómo; también me siento perceptiva a las necesidades de las personas con las que me relaciono.

Actualmente soy madre de un niño y una niña, a quienes disfruto y les aprendo lo más que puedo. En la Maestría en Desarrollo Humano identifiqué situaciones personales de mi contexto familiar, en las que pude darme cuenta, cómo los valores que me inculcaron mis padres se reflejan en mi comportamiento y en mis relaciones, lo que me llevó a reflexionar y a hacerme consciente de qué es mío y qué es aprendido de mi familia de origen. También fue importante identificar y separar mis propias experiencias y vivencias, de lo que aprendí de niña y el papel que juego ahora como profesionista, esposa y madre.

1.1.2 Contexto de la situación

Los niños y las niñas que conformaron el grupo con el que se intervino, son de una población rural de aproximadamente tres mil habitantes, que se encuentra en la ribera del Lago de Chapala. Fundada hace aproximadamente ochenta años, la actividad principal de los pobladores es la pesca, pero también por su clima templado y la cercanía con el lago, hay quienes se dedican a la agricultura. También hay quienes realizan algunos oficios aprendidos de manera empírica, como albañilería, herrería, reparación de motores de lanchas y bordado. Aproximadamente 30% de la gente productiva se encuentra en Estados Unidos y los que cuentan con documentación, cada año vienen de visita entre los meses de diciembre y enero. Los servicios con los que se cuentan son energía eléctrica, teléfono, drenaje, empedrado y pavimentación en algunas calles, agua potable, recolección de basura y vigilancia municipal, así como un Centro de Salud, Jardín de niños, una Escuela Primaria y Telesecundaria. Para la mayoría de los jóvenes no está en sus planes realizar una carrera profesional, y en su lugar, está su deseo de partir a los Estados Unidos de Norteamérica en cuanto tengan la oportunidad. Los matrimonios anteriores a 1990 tenían entre tres y cinco hijos, en los últimos quince años, la mayoría prefieren tener uno o dos hijos.

Los habitantes son colaboradores en los trabajos de la comunidad y son solidarios en las situaciones en las que los pobladores necesitan ayuda. Su nivel de educación, en general, es sólo de primaria y en algunos jóvenes de la población, es la secundaria. Aproximadamente el 70% concluyó la primaria, 22% la secundaria, 5% la preparatoria y 3% cursa o cursó una carrera técnica o profesional. Muchas de las familias van viviendo al día, con escasas aspiraciones, por lo que los niños del lugar difícilmente cuentan con aprendizajes e influencias culturales respecto a otras opciones de vida. La Escuela Primaria a la que asisten, se encuentra en la localidad en la que viven. El grupo de Lectura, del que forman parte los niños que participaron en el Taller, se formó en 1997, inicialmente con el fin de tener un espacio de lectura lúdica en grupo, y ahora se hace con base en lecturas y actividades propias del grado escolar que cursan los niños.

El Taller se impartió en un domicilio particular ubicado en la localidad, la responsable es una maestra jubilada, quien se encarga de establecer y coordinar dinámicas de aprendizaje extraescolares para los niños y las niñas, principalmente, a partir de la lectura. En el Taller de Lectura, ven dinámicas de aprendizaje extraescolar y se tiene un espacio de lectura como actividad principal en la que todos los niños y las niñas participan de acuerdo a su edad. Hacen actividades de acuerdo al grado escolar en el que están, ya sea de español, de matemáticas o de algún acontecimiento histórico correspondiente a cada mes; en lo que respecta al espacio de lectura, se eligen temas relacionados con la astronomía, de algún cuento, de algunos artículos de revistas o de acontecimientos que estén por suceder. Los niños y las niñas asisten por gusto, esperando tener un espacio en el que se puedan desenvolver académicamente, pero también personalmente, ya que ahí pueden expresar y demostrar lo que saben, son reconocidos y tratados de manera independiente, se les valora por lo que saben y por lo que son, al grado que hay quienes respondieron en la “Encuesta para la detección de necesidades” (Apéndice 1) que se aplicó para la detección de necesidades, que una de las ocasiones en las que se sienten felices, es en el Taller de Lectura.

1.1.3 Características de la población

La población de la intervención se compone por niños y niñas de entre seis y 12 años, que cursan, como ya se mencionó, el nivel escolar de primaria, todos viven en la misma población rural en la ribera del Lago de Chapala y forman parte del Taller de Lectura, al que acuden una vez por semana. En general, para los padres de estos niños, la escuela no es una opción para mejorar su calidad de vida, es más bien un requisito que se tiene que cumplir, por lo que no se involucran en estas actividades. Las niñas son muy cuidadosas de su imagen personal, van muy bien peinadas y muy limpias, a diferencia de los niños, que sí van limpios, pero con ropa desgastada y despeinados. A los padres no les gusta recibir la retroalimentación en torno a sus hijos y les molestan los comentarios respecto a ellos. En general, los niños y las niñas son muy participativos, les gustan los retos, pero les cuesta mucho trabajar concentrarse en una actividad específica.

Son niños que cuando hay alguien que los guía para descubrir sus actitudes, pueden llegar a tener conductas que otros niños con mejores condiciones de vida no tienen.

1.1.4 Detección de necesidades de desarrollo

El pre-diagnóstico de necesidades se realizó en una población rural en la ribera del Lago de Chapala. A la cita se presentaron seis de las siete niñas que asistían al Taller de Lectura. Es un grupo de niños y niñas de entre seis y 12 años, cinco de ellas asistían a la primaria de la localidad; la mayor cursaba la secundaria, que está también en la misma localidad en la que viven. En el lugar también se encontraba la responsable del grupo, quien se encargaba de establecer y coordinar dinámicas de aprendizaje extraescolar para los niños a partir de la lectura, un invitado, quien les daría una charla de astronomía y yo.

Las niñas asistieron puntualmente a la cita hecha por la maestra que coordinaba el Taller de Lectura, a excepción de una que no pudo asistir. Conforme iban llegando, se fueron acomodando donde querían, formando un semicírculo, menos una de ellas que se sentó más hacia atrás y todas se mostraban interesadas por comenzar con las actividades. Una vez que dio comienzo el encuentro, quien deseaba participar iba tomando la palabra para expresar su opinión o dar respuesta a las preguntas que se hacían. Aun estando en un espacio abierto, no perdían tan fácilmente la atención, pero sí después de un tiempo, algunas perdieron el interés por el tema. Cada una participaba de acuerdo a su edad y a sus conocimientos, a excepción de una de ellas que no participó en ningún momento. Durante sus intervenciones pude observar que se escondía al participar. Una hablaba muy rápido y volteaba la mirada cuando concluía; otra de las niñas se expresaba con un tono fuerte pero titubeante; la mayor, dejaba hablar a las más pequeñas y ella intervenía posteriormente; la niña más pequeña lloró cuando fue invitada a participar; y otra de las niñas bajaba la mirada, y al final se abstuvo de seguir compartiendo, aun cuando sus intervenciones eran fluidas e interesantes. La mayoría de las niñas buscaban participar sin errores y se veían comprometidas por hacer su mejor esfuerzo, pero se presumía cierta falta de confianza en sí mismas pues mostraban pena

al hablar. Lo anterior me dio algunas pistas de por dónde sería productivo conducir la intervención.

Se aplicó a los participantes una “Encuesta para la detección de necesidades” (Apéndice 1). De los resultados que se obtuvieron, se vio que era importante atender en los participantes lo siguiente:

Clarificación de sentimientos

La mayoría de los niños dijeron que en su familia se vale sentirse feliz, pero es lo que menos mencionan, cuando dicen sentirse en paz y felices. Por ejemplo, en la “Encuesta para la detección de necesidades”, donde se les pidió que describieran tres ocasiones en las que se han sentido en paz y felices contestaron:

- Cuando hice mi confirmación, cuando me dijeron que estaría en la escolta, cuando recibí mi primer diploma de 2º. Lugar”
- “Cuando me baño, cuando contesto al maestro”
- “Cuando estoy en el kínder, cuando juego, cuando oigo música”
- “En las fiestas, cuando estoy bailando, jugando”
- “Cuando juego, cuando voy al balneario, cuando voy al parque”

Con base en lo anterior, se puede pensar que es en lugares alternos al núcleo familiar, donde se podrían ofrecer otras posibilidades para que los niños expresen sus sentimientos. Otras de las respuestas que dieron en la “Encuesta para la detección de necesidades” (Apéndice 1) describen cómo no se les permite sentir en su familia. Por ejemplo donde responden:

La experiencia personal y el entorno familiar	
Yo soy enojona, a veces triste o alegre	En mi familia no se vale sentirse triste, enojada, con miedo
Yo soy importante, peleonero, soy cantante, alegre y juguetón	En mi familia no se vale sentirse Feliz, triste

Me da miedo ahogarme	Me siento contento cuando voy al balneario
No siento miedo	Con mis amigos usualmente me siento con miedo
No me gusta sentirme triste, enojado, con miedo	En mi familia no se vale sentirse triste, enojado, con miedo
No me gusta sentirme triste	En mi familia no se vale sentirse triste, enojado, con miedo

Como podemos ver, sin que ellos se den cuenta de manera puntual, pareciera que reprimir sus sentimientos es una de sus principales defensas, ya que para disfrutar o pertenecer a otros grupos, puede no importarles lo que sienten, o incluso negarlo. Y aunque esto se entiende, dado el ambiente cultural que les rodea, es precisamente por ello, que ofrecerles otras posibilidades de expresión resulta importante. También a algunos no les gusta sentir lo que no se permite en su familia. Así, los niños probablemente seguirán diciendo que sienten sólo lo que les está permitido sentir, ya que según Papalia (1985), por la etapa del desarrollo en la que se encuentran, ésta opción es la más viable. Y lo que están sintiendo será expresado de manera alterna, aunque no tengan la suficiente claridad al respecto; asunto que no compete al período de vida en el que se encuentran, Papalia (1985). Sin embargo, es importante la clarificación de los sentimientos en el niño, ya que, esto le permitirá identificar lo que está sintiendo y de esta manera poder expresarlo. Es deseable que los niños atiendan a lo que están sintiendo y satisfagan esta necesidad, y no sólo que atiendan lo señalado por sus padres, es decir, que logren encontrar otras posibilidades de expresión.

Contacto con la experiencia

Existe la necesidad de fortalecer el contacto con la experiencia, ya que en general, cuando los niños se describen, lo hacen a nivel físico, tal como lo hicieron en la “Encuesta para la detección de necesidades” (Apéndice 1), en donde se les pidió que mencionaran

qué les gustaba y qué no les gustaba de sí mismos. Encontramos que en general, se refirieron a partes de su cuerpo, como se describe a continuación:

Tres cosas que me gustan de mí.

- “Mi cabeza, mis dedos y cara”
- “Mi cabello, mis ojos y mis manos”
- “Me gusta mi pelo, me gustan mis ojos, me gustan mi manos”
- “Mis ojos, mis pies y mis brazos”
- “Manos, ojos, pelo”

Tres cosas que no me gustan de mí.

- “Mis Pies, mis ojos y boca”
- “Mis dientes, mis uñas y mis labios”
- “No me gusta cuando corro, no me gusta cuando escribo, cuando camino”
- “La nariz, mis orejas y mi boca”
- “Animales que son salvajes”

A partir de estas respuestas es que veo la importancia de atender su experiencia personal, donde es deseable que el niño se descubra a sí mismo, que sepa que es alguien, que no hay otro como él, que descubra que puede hacer algo además de lo que el entorno le señala, que tiene otras opciones en la vida. Por el medio en el que ellos se desenvuelven, el panorama puede serles limitado; a las niñas se les dice que deben ser bonitas, para que de grandes se casen y tengan hijos y a los niños, su opción es ser pescadores o irse a los Estados Unidos.

También en la manera en la que se perciben, sus respuestas fueron en su mayoría poco descriptivas, contradictorias y en ocasiones nulas, como lo pude ver en la “Encuesta para la detección de necesidades” (Apéndice 1) donde se les preguntó: ‘Si tuvieras que decirle a otra persona cómo eres ¿qué le dirías?’ y como ejemplo menciono las siguientes respuestas que dieron:

- Yo soy: no sé
- Yo soy: Feliz y triste y me divierto con mis primas

- Yo soy: Una niña que no me gusta caminar
- Yo soy: Flaco y chaparro
- Yo soy: Triste

Lo cierto es que todos los niños están, en cierta medida, en función de lo que los demás esperan de ellos, pero también es posible abrir otras posibilidades, cuando menos contemplarlas y saber que existen, además de fortalecer su estima personal mediante otros criterios y no limitarlos a los establecidos, pero sobre todo, encontrar otros canales de expresión y de posibilidad, para evitar que sigan pensando que no tienen más opciones, que más les vale hacer lo que los demás esperan de ellos si quieren ser aceptados, con lo que les será difícil identificar su experiencia emocional como en las siguientes respuestas:

Experiencia personal	
Siempre me gusta hacer cosas nuevas	Siempre me gusta hacer actividades rutinarias
Las personas más importantes en mi vida son mis amigos	Me siento poco segura con mis amigos
Nunca me gusta que me presionen para hacer mis actividades	Siempre me presionan para hacer mis tareas

Ahora que son niños, posiblemente no se dan cabal cuenta, pero a medida que vayan creciendo probablemente irán reprimiendo lo que les sucede con la finalidad de ser aceptados. Por lo pronto, resulta evidente la contradicción entre lo que en ocasiones manifiestan y lo que hacen, lo que puede abordarse para que vayan ganando en congruencia respecto a su experiencia personal, sin desconocer la importancia de lograr la aceptación y el amor de sus padres.

Valoración de sí mismos

La dificultad de los menores con lo que se trabajó en cuanto a la seguridad y la valoración de sí mismos es muy constante; como se puede apreciar en las respuestas que dieron en la “Encuesta para la detección de necesidades” (Apéndice 1). Por ejemplo, la mayoría

piensa que lo que hace no tiene valor y buscan cambiar algunos aspectos respecto a su forma de ser. Por ello, es importante que valoren sus respuestas actuales, tal como sean, ya que en el medio en el que se desenvuelven, no es común que reciban esta valoración, por lo que recibirla de otras personas les permitiría tener una experiencia distinta y con ella, nuevos aprendizajes. En la tabla siguiente podemos ver lo que respondió la mayoría respecto a la valoración que tienen de sí mismos.

Ítem	Siempre	A veces	No sé	Casi nunca	Nunca
Pienso que lo que hago no tiene valor	2	5	2	0	1
Pienso en cambiar muchas cosas de mi forma de ser	0	5	4	0	1
Me siento querida por los demás	3	3	3	1	0

Cuando se les preguntó si se sienten queridos por los demás, hubo quienes dijeron sentirse a veces queridos o no saber si son queridos. Y si bien, esta situación puede corresponder a una realidad social y familiar, se puede correr el riesgo de que aprendan de los demás a no valorarse, lo que les puede llevar a reproducir estos aprendizajes respecto a ellos mismos y a los demás; es decir, extenderían lo aprendido, generando un aprendizaje social, no sólo personal, de desvalorización.

Ítem	Muy segura	Segura	Poco Segura	No se	Poco insegura	Insegura	Muy insegura
¿Cómo me siento con mi familia?	7	3	1	0	0	0	0
¿Cómo me siento con mis amigos?	0	5	5	1	0	0	0
¿Cómo me siento con mis compañeros de clase?	1	3	5	1	0	1	0

Como podemos ver, para varios de los niños, las personas más importantes en su vida son sus amigos o sus compañeros de clase, pero la mayoría dicen sentirse poco seguros con ellos. También expresan su necesidad de sentirse valorados, sobre todo por sus padres. Con esto, reafirmamos que la necesidad de ser aceptado y valorado se

presenta en etapas tempranas de la vida (como son la infancia y la adolescencia) y que su satisfacción es vital para efectos del desarrollo y la madurez emocional.

Expresar las propias necesidades

En casa, tal vez los niños no expresen lo que necesitan, lo que puede significar que viven cierta inseguridad, e incluso, que tal vez son ignorados y no atendidos, dadas las condiciones del contexto social en el que viven y que ya fueron mencionadas. El lugar donde pueden demostrar lo que saben, generalmente puede ser la escuela o fuera de casa, por lo que mencionan en los siguientes ejemplos:

Tres ocasiones en las que puedo demostrar las cosas que sé.

- “Al convivir con algunas personas, en los exámenes de la escuela, en el catecismo”
- “Cuando platico en la escuela, cuando leo, cuando me platican”
- “Cuando juego, cuando la maestra me pregunta algo, dibujando”
- “Cuando puedo escribir al revés y de cuando me saqué el diploma”
- “En el diploma, porque me porté bien en la escuela”

La expresión de sus necesidades y potenciar el aprendizaje que se pueda desprender de esto, es que cuenten con otro lugar donde sí sean reconocidas y validadas sus necesidades, cuestión que puede relativizar lo sucedido con sus figuras parentales y/o familiares. Esto les ofrece la posibilidad de reforzar su autoconcepto y abre opciones, para que de alguna manera, se dé un cambio en la cultura familiar. Asunto nada sencillo, pues aunque los padres tienen la oportunidad de crecer con los aprendizajes que les dan sus hijos, a veces pesa más el entorno social en su manera de vivir y de buscar que sus hijos vivan.

También nos encontramos con que, aun cuando la mayoría de los niños sobresalen académicamente, la mayoría carece del reconocimiento en otras áreas de su vida, sobre todo por parte de sus padres. Para ejemplificar esto, se desglosan las respuestas que dieron a las siguientes dos preguntas:

Dos ocasiones en que he obtenido reconocimiento.

- “En el kínder, en la escuela”
- “Cuando hago circo, cuando hago bien con la maestra”
- “En la escuela”
- “Mi diploma”
- “En el examen, en los trabajos”

¿Qué me gustaría que la gente dijera de mí?

- “Me gustaría que las personas dijeran de mí que soy amable”
- “Que hago las cosas bien”
- “Que aunque no se sacó una buena calificación se esforzó”
- “Que soy perseverante, que soy honesta, respetuosa, y que nunca hablo mal de los demás”

Sabemos que los niños están sujetos a condicionamientos familiares y sociales, los que como ya vimos, les exigen ciertas conductas si quieren contar con la aprobación y el reconocimiento familiar, es decir, suelen recibir un afecto y valoración condicionados. Es precisamente por ello, que contar con espacios alternativos en donde no se vivan condicionados, resulta imprescindible para su desarrollo. Los niños expresan a su manera lo que les sucede, y por sus respuestas, podemos observar que sí se percatan de su necesidad de expresar lo que sienten, lo que les gusta, lo que no les gusta y lo que necesitan de los demás y que esto es importante para ellos.

1.2 Propósitos de la intervención

El propósito general es que los niños y las niñas reconozcan sus necesidades afectivas y de valoración con el objeto de que las expresen en un grupo mediante su participación en un Taller bajo el Enfoque Centrado en la Persona.

Los propósitos específicos son que los participantes:

- Identifiquen diferentes maneras para expresar sus sentimientos, necesidades de afecto y valoración a los demás.
- Adquieran conciencia de los recursos con los que cuentan para ello.

- Pongan en juego estos recursos con los demás miembros del grupo.

Estos propósitos se desprendieron de la observación realizada y de las necesidades que fueron identificadas en la población mediante la aplicación de la “Encuesta para detección de necesidades” (Apéndice 1). Los propósitos implican además ciertas cuestiones, mismas que orientaron el trabajo y la intervención; las preguntas de investigación, que son: ¿Cómo fue el desarrollo de un grupo de niños en cuanto a la expresión de necesidades de afecto y valoración? y ¿cómo fue el desempeño de la facilitadora?

Tanto el propósito como las preguntas orientadoras, fueron de gran utilidad para canalizar la intervención realizada y luego, para darle un orden a la organización, sistematización y el análisis de los datos. En capítulos posteriores se da cuenta de lo encontrado y con ello, de los acercamientos que logramos con el objeto de responder dichas preguntas.

1.3 Plan de acción

En este apartado se abordan las actividades desarrolladas para lograr los propósitos de la intervención, en las que se detallan las condiciones en las que se llevaron a cabo las sesiones, los recursos humanos, materiales y financieros que se emplearon, así como una descripción del programa que orientó el desarrollo de la intervención y, para finalizar, se incluye la manera en la que se realizó la recolección de los datos.

1.3.1 El lugar y sus condiciones

Para la convocatoria al Taller, se hizo llegar un escrito a los padres de los participantes para invitarlos a una reunión, con objeto de informarles de los propósitos de la intervención a realizar con sus hijos, el día, el lugar, la duración, la hora con la finalidad de confirmar su autorización para que permitieran su participación. También se consideró importante solicitarles su participación y resaltar la importancia de ésta, por lo que iba a

ser necesaria su asistencia, al menos en una de las sesiones. Con ellos se envió una invitación especial a los niños y a las niñas para que asistieran el día y la hora señalada. La intervención se realizó en el lugar antes referido, donde los niños asistían a un Taller de Lectura, ubicado en el poblado donde viven. Las sesiones fueron una vez cada dos semanas, los sábados de 11 a.m. a 2 p.m.

1.3.2 Los recursos humanos, materiales y financieros

Todas las sesiones requirieron de equipo para el audio y video grabación. A todos se les pedía que al final de cada una de las sesiones, cerraran sus ojos e hicieran una reflexión o comentarios acerca de lo vivido, ya fuera de forma oral o por escrito. Los gastos de los traslados de Guadalajara a la población, los del equipo, más el material didáctico que se necesitó (tablas de trabajo, plumas, plastilina, copias, hojas de rotafolio, plumones, hojas blancas, libros) fueron solventados por la facilitadora. Se contó además con la colaboración de la encargada del Taller de Lectura y de algunos de los padres de familia.

1.3.3 Programa de la intervención

A continuación se presenta el programa que se elaboró y la estructura de cada una de las sesiones que se llevaron a cabo durante la intervención, con el objeto de dar a conocer las actividades de aprendizaje, los recursos y el tiempo que se emplearon para abordar los propósitos de la intervención.

Las sesiones estuvieron distribuidas de la siguiente manera:

#	Propósitos	Actividades de aprendizaje	Recursos de las sesiones	Tiem.	Evaluación
1	Exploración Presentación de la facilitadora y de los participantes. Práctica de espacio de escucha. Avisos para las próximas sesiones.	Espacio de escucha. Comentar respecto a las siguientes preguntas: ¿Cómo me siento en relación con los que me rodean? ¿Qué disfruto de esta relación?	Sillas Etiquetas Plumones	2 hrs	Grabación Bitácora
2	Creación de las condiciones Maneras de comunicarnos mejor Espacio de escucha	“¿Me escuchas?” Contestar a las preguntas: ¿De qué manera nos comunicamos mejor? ¿Cómo me sentí al hablar con la otra persona en cada uno de los momentos?	Etiquetas, plumas y plumones, sillas, hojas blancas, Trabajo Realizado Cuestionario de recuperación de la experiencia	3 hrs	Cuestionario de recuperación Grabación Fotografías Bitácora
3	Clarificación de las emociones Emoción-ES y Color-ES Expresando mis emociones	Orientaciones a la temática: Emociones “Expresándome con colores” “Expresando mis emociones con plastilina”	Etiquetas, plumas, plumones, colores, grabadora, disco con la música seleccionada, imágenes expresando diferentes sentimientos, plastilina, sillas, tablas con clip, hojas blancas, copias del formato de retroalimentación, ejemplos de expresión de sentimientos y emociones y avisos con la fecha para la próxima reunión.	3 hr	Cuestionario de recuperación Grabación Fotografías Hoja de emociones y colores Producto en plastilina Bitácora
4	Autodescubrimiento Descubriendo mis recursos	Orientaciones a la temática: Conectar la temática de emociones con la de autodescubrimiento. “Experiencia estructurada, Mi cuento”	Sillas, tablas de trabajo, hojas blancas y con rayas, plumas, plumones, colores, cuentos, copias del formato de retroalimentación y avisos con la fecha para la próxima reunión.	3 hrs.	Cuestionario de recuperación Grabación Fotografías Producto del cuento Bitácora

#	Propósitos	Actividades de aprendizaje	Recursos de las sesiones	Tiem.	Evaluación
5	El reconocimiento y el reconocimiento personal	<p>“Experiencia estructurada”: “Yo superhéroe”</p> <p>Responder a las preguntas ¿quién soy, cómo soy, qué quiero? (Tomado de la “Encuesta para la detección de necesidades” para monitorear cambios)</p>	Tablas de trabajo, sillas, hojas blancas y de colores, plumas, fotos de los niños, colores, tijeras, pegamento y marcadores.	3 hrs.	<p>Cuestionario de recuperación</p> <p>Grabación</p> <p>Fotografías</p> <p>Producto del superhéroe</p> <p>“Encuesta para la detección de necesidades”</p> <p>Bitácora</p>
6	Expresión de la experiencia personal	<p>Mis necesidades</p> <p>“Experiencia estructurada, Yo necesito para vivir...”</p>	Una planta grande en maceta, pegamento, papel china de diferentes colores, ejemplos de necesidades tomadas de sus hojas de recuperación y del manual El aprendizaje asertivo, hojas blancas, plumas, crayolas, plumones, tablas de trabajo, sillas, mesas, letreros con conceptos de asertividad, “Cuestionario de recuperación”.	3 hrs.	<p>Cuestionario de recuperación</p> <p>Grabación</p> <p>Fotografías</p> <p>Producto de la maceta</p> <p>Bitácora</p>
7	Expresión personal	<p>Integración de las temáticas vistas</p> <p>Nuestras necesidades</p>	Alberca inflable, pelotas de colores, etiquetas con frases dichas por los participantes en sesiones anteriores, cucharones, monedas de chocolate, copias con el dibujo de la pecera, copias con el dibujo del puente, plumas, colores, tablas de trabajo, hojas de recuperación del cierre, sillas y mesas.	3 hrs.	<p>Cuestionario de recuperación</p> <p>Grabación</p> <p>Fotografías</p> <p>Producto de la pecera</p> <p>Bitácora</p>

Posterior a las siete sesiones, se realizó un cierre, en el que se invitó a los padres de los niños, para que los acompañaran a la entrega de sus trabajos realizados en cada una de las sesiones.

1.3.4 Recolección de datos

La recolección de datos implica reunir todos los recursos de los que se dispuso para obtener de ellos información importante sobre el desarrollo de los niños. La recolección se realizó a partir de la observación que se hizo de los participantes durante la intervención. La “Bitácora” fue una de las herramientas más importantes para recabar los datos, así como la “Transcripción parcial de la sesión” y la “Transcripción completa de la sesión”. El “Material hecho por los participantes” viene como anexo, ya que este representa evidencias de la expresión de los niños, pero no se hace ningún análisis al respecto, sino que se presentan a manera de ejemplo de sus producciones. También se tomaron fotografías de las sesiones para contar con evidencia de la participación y de la forma de trabajo durante la intervención y éstas no son presentadas para conservar la confidencialidad de los participantes.

Al inicio de la intervención resultó difícil que los participantes logaran expresarse a nivel personal, como se pudo observar en los instrumentos para el Pre-diagnóstico, que la mayoría de ellos respondían sólo respecto a su físico. También fue necesario ayudarles a responder el material escrito, ya que por su edad, algunos aún no sabían escribir, entonces se le pedía al niño que eligiera a alguien del grupo para que le ayudara.

Una vez revisada la pertinencia de realizar esta intervención con niños y presentar el programa de las actividades que se emplearon para abordar los propósitos de la intervención, en el siguiente capítulo se presenta la fundamentación teórica que la sustenta.

CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se dan a conocer los trabajos de grado revisados de intervenciones relacionadas con esta, para conocer el estado actual del conocimiento, así como la fundamentación teórica que sustenta la problemática abordada en esta intervención.

2.1 Estado de la cuestión: otros trabajos de grado y otras indagaciones

Para indagar en el estado de la cuestión se revisaron trabajos realizados en la Maestría en Desarrollo Humano del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y de la Universidad Iberoamericana de la Cd. de México con el objeto de hacer una revisión que aportara al presente trabajo, de manera particular en lo referente al contacto con la experiencia de los sentimientos, la identificación y expresión de las necesidades afectivas y la relación con los demás. Otras indagaciones fueron respecto a la importancia del juego como expresión en los niños.

En la intervención realizada por Rojo (2011), intitulada “Taller para expresión de sentimientos dirigido a un grupo de niños y niñas de edad escolar temprana desde el Enfoque Centrado en la Persona, durante los meses de agosto a noviembre de 2008 en una casa hogar”. La autora buscó que los niños y las niñas expresaran sus sentimientos de manera cercana a sus propias experiencias. La intervención se hizo en la modalidad de un taller lúdico para el desarrollo de la expresividad emocional y tuvo como propósito que los niños y niñas aprendieran a desarrollar sus capacidades afectivas, expresivas y de conocimiento de sí mismos a través del juego, mediante actividades experienciales lúdicas por tratarse de participantes en edad escolar temprana. Respecto a los alcances de la intervención, reporta que los participantes se iniciaron en el reconocimiento y la expresión de sentimientos en la relación con otros. Este trabajo reafirma que los niños, a partir de lo que mejor saben hacer, que es el juego, pueden llegar a lograr a reconocerse y expresar sus sentimientos.

La intervención intitulada “Expresión Corporal para la Exploración, Manejo y Comunicación de emociones en niños”, realizada por Leyva (2008), buscó facilitar en los niños la creatividad, la libre expresión y la comunicación de sus sentimientos a partir del conocimiento de su cuerpo, la exploración de sus emociones, el desarrollo del conocimiento de sí mismos y el fortalecimiento de la autoconfianza a partir del movimiento para la integración emocional del niño. Los resultados que se observaron fueron, que a medida que el niño se fue aceptando tal como es físicamente, fue más sencillo entrar al campo de la expresión verbal de los sentimientos y lograr integrar el cuerpo y la emoción para crecer íntegramente. La contribución que le aporta al trabajo que ahora se presenta, es la manera en la que se puede interactuar con los niños para que expresen sus sentimientos desde la experiencia de reconocerse a sí mismos.

Otra de las intervenciones revisadas, fue la realizada por Santana (2011) intitulada “Taller de reconocimiento del valor del otro (tolerancia) en un grupo de tercero de primaria, desde el Enfoque Centrado en la Persona”, que tuvo como propósito que los participantes encontraran recursos para convivir desde la aceptación, la valoración y la tolerancia. Los alcances de esta intervención fueron que los niños se reconocieron a sí mismos desde su realidad, sus sentimientos y su relación con el otro. La autora explica que se dio la apertura para establecer relaciones a partir de la aceptación y valoración personal así como la aceptación y valoración del otro, elementos que contribuyen de manera importante al presente trabajo.

Con la intervención intitulada “La toma de conciencia de la influencia de los introyectos en la autoestima en un grupo de adolescentes”, Cuellar (2007), buscó ayudar a los adolescentes a darse cuenta de que los introyectos adquiridos influyen en su autoconcepto. El objetivo fue “lograr que, a través de diferentes experiencias, los adolescentes logaran un aprendizaje significativo, de tal manera que, desde ellos mismos generen cambios que los hagan crecer en su autoestima”, (Cuellar, 2007, p. 10). Se buscó la comprensión de los sentimientos y descubrir qué es lo que pasa a cada uno en sus relaciones, en la percepción de sí mismos y se plantearon las preguntas ¿Qué quiero hacer con esto que descubro de mí? y ¿Cómo quiero manejarlo? Se pudo observar que los mensajes introyectados, en diferentes aspectos

de la vida de los adolescentes, sí les afectan de diferentes modos, pero lo más importante fue identificar cómo se pueden encontrar soluciones. Lo que retribuye a este trabajo, es que cuando se expresan los sentimientos generados por frustraciones e insatisfacciones, resultado de la valoración condicional, la persona se da cuenta de sí misma y de cómo puede mejorar sus relaciones con los demás, lo que en cierta medida puede ser aplicable a los menores de edad.

El trabajo de grado realizado por Casillas (2012), intitulado “La expresión de la vulnerabilidad: posibilidad de crecimiento”, que fue realizado con adolescentes de un internado y cuyo propósito fue “que se expresaran desde su condición de vulnerabilidad” (Casillas, 2012, p. 128), permite ver que la combinación del juego con el espacio de reflexión permitió a los participantes que expresaran sus emociones y experiencias de dolor al encontrarse seguros y en confianza. La manera en la que se llevó a cabo esta intervención da los medios para que los niños encuentren una relación y un ambiente que favorezca la expresión de sus necesidades.

Las intervenciones hasta aquí revisadas, hacen hincapié en la importancia de contar con el apoyo de la familia y de la sociedad y que cada vez más es necesario crear espacios en los que se permita a los menores darse cuenta de los recursos con los que cuentan y que les pueden ayudar a relacionarse, quizás de mejor manera, en el contexto en el que se encuentren. Y aunque en muchos casos, lamentablemente también en los niños, esto no se da, se reconoce que los infantes cuentan con recursos que les ayudarán en su desarrollo.

En seguida se incluyen las aportaciones centrales del Enfoque Centrado en la Persona, complementando con las propuestas de Bradshaw sobre el desarrollo infantil y las obras de Oaklander (1992), con la Psicoterapia Gestalt en niños, quien aborda la posibilidad de que el niño puede desarrollarse y crecer a partir de reconocer y expresar sus sentimientos; y de Axline (1994), con la Terapia de Juego como un recurso para que el niño exprese lo que necesita.

2.2 El Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona en la infancia

El Desarrollo Humano es entendido desde diferentes áreas como una disciplina del conocimiento, del sentido práctico y con dimensiones políticas. Según Lafarga (1992), es el campo del crecimiento personal de individuos y grupos que conforman la sociedad a partir de la manifestación de los sentimientos, la inteligencia, la tendencia actualizante y los valores propios. En este trabajo entendemos el Desarrollo Humano como el campo disciplinar que focaliza el crecimiento personal, la promoción, el reconocimiento y la expresión de sentimientos, dándole de esta manera claridad a sus interrelaciones dentro de su contexto.

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) desarrollado por Carl Rogers se inserta en el Desarrollo Humano y promueve también la confianza en la persona, proporciona los medios para que ésta realice cambios y el inicio de un estilo de comunicación que le permita expresar sus propias necesidades. Respecto al Desarrollo Infantil, el ECP nos ofrece herramientas para comprenderlo y promoverlo (Rogers, 1982). Desde este marco entendemos que los niños van formando su personalidad por la influencia de los que les rodean y de esta manera llegan a conformar su autoconcepto. En palabras de Rogers, “tienen libertad de pensar, sentir y ser” (1982, p. 105), y pueden llegar a estar en relación más cercana con ellos mismos, con apertura para vivir la experiencia, sintiéndose dignos de confianza y valorándose como personas. Los niños, en este sentido de llegar a ser persona, están en una etapa de su vida en la que se están formando como tales y donde reconocerse y valorarse, tal vez les permita enfrentar la vida de manera distinta. Ellos van aprendiendo de sus padres y de las personas que los rodean, los “debes ser” y para evitar que en el futuro estos aprendizajes resulten nocivos, habrán de conducirles a la valoración de sí mismos y no a su devaluación, ya que están en proceso de formación. Al valorarse, esto es, al sentir consideración positiva de sí mismos (Rogers, 1985), es más probable que se fomente su crecimiento.

La etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños los define creativos por naturaleza, sin embargo sabemos que lo anterior puede ser limitado por las

circunstancias que viven y que “en la medida en que una satisfacción adecuada de sus necesidades le permita armonizar con el medio... seguirá avanzando, hasta ser él mismo y comportarse de una manera que le permita satisfacer por completo sus necesidades más profundas” (Rogers, 1982, p. 173), como las de relacionarse afectivamente con los demás a partir de una comunicación congruente y activa.

Una de las ventajas del niño frente a un adulto, es la posibilidad de contacto con su experiencia de una manera nata, favorecida por la sabiduría de su organismo (Rogers 1980b), referida como la confianza en sí mismo. Con la intervención realizada se buscó, que a partir de las experiencias emocionales, el niño se valorara a sí mismo, reconociera sus necesidades afectivas y en la medida de lo posible las expresara, por lo que los conceptos nucleares del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) que la sustentaron fueron: la experiencia de los sentimientos, la necesidad de consideración positiva incondicional, el centro de valoración personal y la vulnerabilidad. Otros conceptos importantes fueron: el autoconcepto y la relación con los demás. Todos éstos se organizan y desarrollan en los siguientes apartados.

Este es un trabajo con una orientación interdisciplinar, dado que incorpora las aportaciones del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), de la Teoría de la terapia formulada por Rogers (1985) y del marco del Enfoque Centrado en la Persona. La fundamentación se complementa con propuestas del desarrollo infantil (Bradshaw, 1990), con las de la Psicoterapia Gestalt en niños (Oaklander, 1992) y la Terapia de Juego (Axline, 1994), permitiéndonos así tener un panorama más amplio de lo que implica realizar una intervención con niños. De esta manera, se consideran las diferentes vertientes que ésta pueda tener y entender mejor la diversidad que podemos encontrar en los niños en relación a la sociedad en la que se encuentran inmersos.

2.2.1 La experiencia de reconocer y expresar los sentimientos

Para entender el concepto de experiencia, referimos las palabras de Rogers cuando dice que “se refiere a los datos inmediatos de la consciencia, no a una acumulación de experiencias pasadas” (1985, p. 26). La manera en que los niños perciben su experiencia, impacta en su necesidad de consideración positiva, es decir, en que se entiendan de

manera comprensiva y no de forma prohibitiva. Rogers, define el sentimiento también como “Experiencing del sentimiento” (1985, p. 27) y dice “incluye la emoción, pero también el contenido cognoscitivo del significado de esa emoción dentro, y de forma inseparable de su contexto experiencial e inmediato” (1985, p. 27). La conciencia de la experiencia de los sentimientos en los niños, incluidos el contacto y la expresión, son representados a un nivel básico y sobre todo en símbolos o un lenguaje corporal, por lo que la expresión de los sentimientos en los niños es según su realidad y su etapa del desarrollo.

La influencia que tienen los niños de quienes les rodean, por la etapa del desarrollo en la que se encuentran, tiende a abonar a la imagen que los niños hacen de sí mismos, y con ello, fortalecer (o no) su autoconcepto. Rogers (1985), en su Teoría de la personalidad, afirma que los infantes pueden llegar a tener una mejor conciencia de lo que son, que es innata su tendencia a actualizar sus potencialidades y que su experiencia es orgánica, dado que suelen estar más en contacto con su organismo. Los niños, a su vez, tienden a lograr la satisfacción de sus necesidades según el contexto en que se encuentran, en sus interacciones con este y se valoran con base en sus propias experiencias. Al respecto Rogers (1985), agrega que:

Desde esta perspectiva, se comprueba que el niño posee un sistema innato de motivación (propio de todos los seres vivos) y un sistema innato de control (el proceso de valoración) que por su propia “retroalimentación” mantiene el organismo al corriente del nivel de satisfacción de sus necesidades motivacionales (p. 64).

Con base en su experiencia, el niño significa lo que le satisface y lo que no, lo que lo impulsa a buscar aquellas experiencias que cubran sus necesidades, entre las que se incluyen las de valoración y afecto. A partir de esto, entendemos que los infantes tienen necesidades diferentes a las de un adulto, por lo que la intervención con ellos requiere de la aplicación de recursos a partir de expresiones creativas como manualidades, pintura y relatos, entre otros, que le permitan expresar sus sentimientos de una manera acorde con su edad.

Por lo que respecta a la expresión de sentimientos en los niños, Rogers (1985), expone que por la falta de consideración positiva que se les brinda, es decir, cuando se les condiciona o se les censura, pueden tener cierta dificultad para expresarlos y pueden llegar a distorsionar el concepto de sí mismos. De ahí la importancia de una comunicación adecuada a partir del reconocimiento y expresión de los sentimientos para que puedan, en palabras de Oaklander (1992), “ser explorados plenamente”. Esta autora, comenta que los niños necesitan saber “qué tipos de sentimientos existen, que todo mundo tiene sentimientos, que los sentimientos se pueden expresar, compartir y comentar” (1992, p. 122). Los niños están sujetos a un aprendizaje constante en torno a los sentimientos, por ello la necesidad de que los reconozcan y los expresen, lo que les abrirá la posibilidad de desarrollarse y crecer, así como de construir un autoconcepto que les impulse en su crecimiento. De lo contrario, cuando el niño no expresa sus sentimientos, puede tender a aislarse, lo que le dificulta tener “una comunicación interpersonal, libre y segura” (Oaklander, 1992, p. 122), limitándose así a vivir su experiencia, y con ello, a alejarse de sí mismos. Belli (2009), destaca que una de las características de los sentimientos es que son expresados a través del lenguaje verbal y corporal, siendo este último el favorito en la niñez, ya que lo verbal suele ser una construcción social “de naturaleza fundamentalmente discursiva” (p.16). Por ello es importante atender a lo que nos dicen de manera no verbal. Uno de los recursos para facilitar la expresión de los sentimientos en los niños es el desarrollo de actividades creativas, en las que expresa de manera gráfica, personificada o escrita. Natalie Rogers (en Guadiana, 2003), refiere:

El término <<artes expresivas>> significa la utilización de varias formas de arte para expresar los sentimientos... Las artes del movimiento, lo visual, lo sonoro y la redacción creativa son lenguajes del alma y el espíritu que pueden aprovecharse para explorar el rango de las emociones humanas (p. 3).

La utilización de este recurso expresivo va aparejado de la ausencia, o al menos, la disminución, de evaluaciones y juicios que podrían hacerse respecto al trabajo realizado por los niños, por lo que se da mayor importancia a la experiencia que surge, tal como surge, y en particular, a los sentimientos del niño.

Brindar a los niños espacios en los que puedan expresar sus sentimientos y necesidades de afecto y valoración, les puede permitir encontrar otras formas de comunicar sus sentimientos, muchas veces ocultos para no ser rechazados. Natalie Rogers comenta; “quizá elijan iniciar con arte, y después, al ver su propia creación, decidan hablar de su experiencia. Utilizar las artes expresivas es una forma muy eficaz para ayudar al cliente a identificarse con sus sentimientos” (en Guadiana, 2003, p. 3). Así, una vez que encuentran la manera de expresarse, van descubriendo otras, hasta que puedan llegar a alcanzar una comunicación donde incluyan sus sentimientos y necesidades.

Desde el “arte expresivo centrado en la persona” (Natalie Rogers en Guadiana, 2003, p. 3), utiliza la expresión gráfica en los niños como una manera de expresión y no para analizarla desde sus creaciones, ya que esto puede reprimir una parte de los niños para expresar lo que sienten. Natalie Rogers comenta que “decir a la persona quién es o qué está sintiendo al ver su arte, frecuentemente desanima al individuo a volverse a revelar de nueva cuenta en lo profundo” (en Guadiana, 2003, p. 5). Lo importante de la expresión creativa es utilizarla como un medio para que los niños expresen sus sentimientos de la manera que se les podría facilitar más. La expresión gráfica de los niños, al ser algo natural en ellos, revela más de lo que pueden decir. Natalie Rogers, al respecto comenta, que “Las artes expresivas representan un medio cómodo y conocido mediante el cual se expresan los niños” (en Guadiana, 2003, p. 6). Sobre todo si no reciben una calificación, de bueno o malo.

La expresión de los sentimientos a partir de imágenes, relatos y manualidades, le da al niño la oportunidad de reconocerse, de ir conformando su autoconcepto y de desarrollar diferentes maneras de expresar y comunicar sus necesidades de afecto y valoración. Betancourt y Peña (2006), respecto a la conformación de la personalidad, señalan que “la constitución de su personalidad depende a cada momento de las relaciones interpersonales que [se] van estableciendo” (párr. 24). Así, en la medida que se da una comunicación más abiertamente en la interacción con los demás, se abren posibilidades para lograr su aceptación; condición que para los niños es muy importante. En acuerdo con lo anterior, recalcamos que los niños expresan sus sentimientos de

manera espontánea a partir del juego, lo que Axline considera como “el medio natural de autoexpresión que utiliza el niño” (1994, p.18), por lo que este es un valioso recurso para explorar su experiencia. También es por medio del juego que representan cómo están viviendo la relación con las personas más cercanas; “el juego de los niños es símbolo de sus sentimientos” (Axline, 1994, p. 105). Otros recursos son los dibujos, la interpretación de cuentos, las manualidades y las actividades creativas, mediante los cuales se puede conocer la experiencia del niño. En la medida en la que el niño reconoce lo que está sintiendo, le es más posible expresar sus sentimientos y de esta manera, potenciar su desarrollo. En el presente trabajo, estos recursos se utilizaron sólo a manera de referentes, dado que la información que fue analizada fue la que se recabó de manera textual.

2.2.1 La necesidad de consideración positiva

La necesidad de consideración positiva en los niños representa algo propio de su edad, ya que se perciben, de manera natural, a sí mismos como dignos receptores de afecto, cariño, respeto, simpatía y aceptación, tal como lo describe Rogers (1985). De esta manera, los niños pueden llegar a tener una mayor facilidad para establecer la consideración positiva hacia sí mismos. Lo que significa que cuando un niño recibe consideración positiva de otras personas, y sobre todo de las más cercanas a él, puede desarrollar con mayor facilidad, la valoración de sí mismo y seguir sosteniendo esta consideración. Rogers (1985), comenta que la satisfacción de esta necesidad de consideración positiva se logra por las experiencias derivadas de la relación con otras personas, y lo que esperaríamos más adelante, es que el niño aprenda a desarrollar la satisfacción de sus necesidades por él mismo. Es decir, que la satisfacción o la frustración de esta necesidad no dependan de otros, sino de ellos mismos, logrando que se valoren a sí mismos, más por sus propias experiencias vividas y no por la valoración que reciban de parte de otros, sobre todo si ésta no impulsa su desarrollo.

La valoración personal en la relación con los demás

Cuando los niños se sienten valorados y aceptados se favorece su crecimiento, se fortalece su autoconcepto y le es más fácil reconocer y expresar sus sentimientos. Rogers comenta que esto “lo ayudará a ser una persona más completa y congruente, capaz de funcionar eficaz y adecuadamente” (1985, p. 42). De lo contrario, puede presentarse la incongruencia que podría repercutir posteriormente en sus relaciones. Respecto a la incongruencia Rogers (1985), dice que:

Denominamos incongruencia ese estado de discrepancia entre el yo y la experiencia. Cuando el individuo se encuentra en un estado de incongruencia está expuesto a tensión y confusión interior, ya que en algunos aspectos la conducta del individuo se rige por la tendencia actualizante y en otros por la tendencia a la actualización del yo (p. 35).

Así, las experiencias del niño son interpretadas según su percepción de si se siente aceptado y querido por quienes le rodean y cuando estas experiencias se distorsionan son para evitar el rechazo de los demás, con lo que se provoca una incongruencia, entre su autoconcepto y su experiencia. Cuando un niño se siente rechazado, su experiencia es significada como que no lo quieren, lo traduce a términos afectivos y se vive rechazado, no querido, no valorado. Oaklander (1992), comenta que un niño que recibe el afecto de manera condicionada puede llegar a ser un niño retraído por la falta de consideración positiva, lo que le llevará a optar por hacer aquello que se le requiera con tal de tener la seguridad de ser aceptado, y con ello, evitar que lo lastimen. Respecto a la frustración de las necesidades del niño, Maslow (1985), comenta que entre las necesidades básicas se encuentran, principalmente la seguridad, y también la pertenencia, el afecto, el respeto por las emociones y las potencialidades. Cuestiones que habrán de ser atendidas en el niño, es decir, que no se frustre, sobre todo su necesidad de seguridad, ya que su satisfacción impulsa su desarrollo como persona. Este mismo autor comenta que el desarrollo se da en la medida en que se satisfacen de la mejor manera, sin olvidar que lo que para los niños es satisfactorio o insatisfactorio, será de acuerdo a su tendencia natural al crecimiento. Según Maslow (1985), la persona vive en una tensión entre el desarrollo y la seguridad, por lo que para impulsar al niño hacia su desarrollo, es necesario que goce de la seguridad y supere las ansiedades de su

ausencia. La posición de seguridad clasificada por Maslow (1985), es la necesidad más importante, incluso antes que el propio desarrollo, pues “sólo el niño que se siente seguro, es capaz de avanzar saludablemente en el camino del desarrollo” (p. 85). Así, el niño podrá superar su miedo y dar relevancia a las experiencias que promueven su desarrollo, tolerar las que no lo favorecen, y de alguna manera, superar las frustraciones impuestas por los demás.

Respecto a que el niño desarrolle la satisfacción de su necesidad de consideración positiva, Oaklander (1992), comenta que en la medida en que se reconozca como persona:

Puede reencontrarse con sus sentidos, su cuerpo y todo lo que puede hacer con él. Puede aprender sobre sí mismo y su unicidad desde su interior, en lugar de a través de los juicios y opiniones de los demás, y comenzar a sentir una sensación de bienestar –que está bien ser quien es (p. 282).

Así, el niño va conformando un autoconcepto que le impulsa cada vez más al crecimiento, permitiéndole llegar a ser la persona plena que describe Rogers (1985): como la que es consciente de sus experiencias y su percepción está basada en éstas. Ello le permite ganar congruencia, un concepto de sí mismo flexible al cambio y donde su valoración se desarrolla a partir de sí mismo, relativizando los condicionamientos externos, y en consecuencia, conformar mejores relaciones con los demás. Pero mientras esto ocurre, la seguridad de los niños seguirá dependiendo de los demás, ya que él elegirá sentirse aceptado por los demás, aunque esto no implique ser respetado, valorado y mucho menos amado. Así, la falta de consideración positiva, es la que lleva al niño a optar por la seguridad más que por el desarrollo. La experiencia es la que le va a dar los elementos para elegir, pero la necesidad de aprobación de los demás, particularmente de las personas importantes para él, sigue siendo clave en la elección por el desarrollo o vivir en la vulnerabilidad para sentirse aceptado, recibir la aprobación de los demás y evitar sentirse desamparado. Sin embargo, no hemos de menospreciar las capacidades de los niños, así como la posibilidad de que aprendan a cubrir sus necesidades de amor y valoración en la interacción con figuras sustitutas, a las que se acercan para tal fin. Así,

cuando el niño cubre su necesidad básica de ser amado, le es accesible el desarrollo, y también más fácil amar y amarse a sí mismo.

2.2.2 La vulnerabilidad en el desarrollo y la tendencia actualizante

La disminución de vulnerabilidad de los niños, entendida como el “estado de incongruencia que puede existir entre el yo y la experiencia” (Rogers, 1985, p. 35), posibilitará su desarrollo, lo que da una idea de la importancia de proporcionar desde una edad temprana los elementos que les permitan a los niños ser seres psicosocialmente desarrollados, -lo que es igual a la congruencia entre su autoconcepto y su experiencia-, impulsándose así, la tendencia a la madurez de la que habla Rogers (1985). Esto es, cuando se reconoce uno mismo como un ser único y valioso. De ahí la importancia de buscar que los niños descubran los recursos con los que cuentan, que por lo regular son más de los que parecen tener, como son su facilidad para establecer redes e intercambios afectivos, el reconocimiento de figuras sustitutas y su acercamiento.

Oaklander (1992), respecto al autoconcepto de los niños, comenta que este se va formando por lo que sus padres les van transmitiendo, y Maslow (1985), agrega, que en la medida que el niño va desarrollando su cualidad de seleccionar lo que le satisface, va conformando su autoconcepto. El autor (Maslow, 1997), agrega que esta selección le es natural, debido a sus propias características, mismas que detalla como sigue:

[El niño] es curioso de forma desordenada y espontánea, explorador, deseoso de saber, interesado. Aun cuando no es intencionado, esforzado, sino expresivo y espontáneo, no motivado por ningún tipo de deficiencia corriente, tiende a ejercer sus poderes, sumergirse, quedar absorto, fascinado, interesado, jugar, maravillarse y manipular el mundo. Explorar, manipular, experimentar, interesarse, escoger, gozar, disfrutar (p. 81).

De ahí que la experiencia de los niños se caracterice por ser “espontánea y creativa” (Maslow, 1997, p. 81), sin otro objetivo que el de satisfacer las necesidades propias de su edad. Así, en la medida en que se va formulando el propio concepto, surge

la necesidad de consideración positiva auténtica, que según Rogers, “engloba sentimientos y actitudes de afecto, cariño, respeto, simpatía, aceptación” (1985, p. 41). Lo que convierte a esta necesidad en algo prioritario en los niños, ya que esta manera no condicionada (en lo básico), en la que es percibido y valorado, es determinante para que los menores desarrollen su propia consideración positiva, y con ello, se relacionen con los demás de manera más favorable a su desarrollo. Lo más deseable, en términos del desarrollo del niño, es que las elecciones que hagan, sean a partir de su experiencia organísmica y de sus sentimientos, y que con base en esto, vaya formando su autoconcepto. Respecto a lo anterior, Brazier (1997), afirma que la madurez en el niño se puede ir logrando, aunque viva situaciones insatisfactorias, pues posee la cualidad de transformarlas, negarlas o distorsionarlas (hasta cierto punto), para protegerse de ambientes hostiles. Incluso sabemos que es posible que a pesar de todo, sea el niño el que ofrezca la aceptación positiva incondicional a los demás, pues es algo que se le da de manera natural.

Rogers (1980b), considera que el principal motivo del crecimiento del ser humano es la tendencia actualizante y expresa al respecto que, “está claro que la tendencia actualizante es selectiva y direccional, es una tendencia constructiva” (p. 168), por lo que el ser humano está en la búsqueda de su desarrollo, y aunque en esta búsqueda llegue a cometer errores, éstos pueden ser modificados a partir de la retroalimentación. En el caso de los niños, aun cuando en ocasiones se observe lo que parece un no-crecimiento, se puede decir que se está generando un espacio para la formación de su autoconcepto. Rogers (1982), define la tendencia actualizante como:

El impulso que se manifiesta en toda vida orgánica y humana –de expansión, extensión, autonomía, desarrollo, maduración–, la tendencia a expresar y actualizar todas las capacidades del organismo, en la medida en que tal actualización aumenta el valor del organismo o del sí mismo (p. 42).

En el niño, esta tendencia se encuentra en etapa de maduración, sobre todo si está dentro de un contexto social que le favorezca y permita su desarrollo, es decir, que se dé un balance entre la tendencia actualizante y la “mediación social” que mencionan Mearns y Thorne (2003, p.283), para que a partir de este equilibrio, el niño logre un

crecimiento personal que quizás retribuya posteriormente a nivel social. Según estos autores (2003, p.288), la tendencia actualizante:

Es la única fuerza motivacional... Resulta lógica la noción de que debe haber una motivación fundamental en la vida para mantener, desarrollar y aumentar el funcionamiento del organismo, y que esta tendencia puede manifestarse de formas muy diferentes.

Estas formas hacen que los niños tomen caminos diferentes; esto significa que es algo que les permite desarrollar lo que ellos son. Mearns y Thorne (2003), comentan que el mismo Rogers reconoció su insatisfacción por la existencia del mal en el mundo, pero estaba seguro de que los seres humanos en su experiencia, “una vez que se sentían respetados y comprendidos, pronto mostraban un núcleo de personalidad esencialmente positiva y orientada al avance” (p.114), lo que nos abre a la esperanza de que los niños pueden conformar su autoconcepto y mejorar sus relaciones, aún a pesar de la adversidad. Maslow agrega que la naturaleza del hombre, "es buena o neutral y no mala... si se le permite que actúe como principio rector de nuestra vida, nos desarrollaremos saludable, provechosa y felizmente" (1985, p. 30). Esto es lo que se pretendió hacer en la intervención; ofrecer a los niños la posibilidad de sentirse libres de ser como son, y hacer sus selecciones en un entorno favorecedor de su desarrollo, o de lo que Rogers (1980b), denomina sabiduría del organismo. Este autor agrega que el niño puede, gracias a esta tendencia al crecimiento, elegir las experiencias que le son favorables, y remontar, si es que le es accesible, las que no le favorecen.

2.2.3 El juego como recurso

A los niños en edad escolar, por lo general de seis a doce años, se les suele ubicar en lo que Papalia (1985), llama la “niñez intermedia” (p. 342). Es en esta etapa donde los niños encuentran en el juego uno de los recursos para expresarse y desarrollarse. Papalia (1985), refiere que:

Jugando, los niños descargan energía, se preparan para los deberes de la vida, alcanzan metas difíciles y alivian frustraciones. Obtienen contacto físico; descargan necesidades de competencia; actúan de manera agresiva en formas socialmente aceptables, y aprenden a entenderse con las demás personas. Dan rienda suelta a su imaginación; aprenden las características específicas de su cultura; desarrollan habilidades y aprenden comportamientos sexualmente apropiados. En síntesis, el juego de los niños es, a pesar de todo, trabajo de los niños (p. 344).

Las actividades lúdicas le dan al niño la libertad de expresarse, sin la dificultad que pueda representar para algunos de ellos, comunicarse con los adultos, pues a veces su vocabulario aún no está completamente desarrollado. Natalie Rogers dice que “las artes son verdaderas maneras de jugar” (en Guadiana, 2003, p. 6), y jugando es como los niños pueden revelar sus sentimientos y su experiencia a los demás.

Robles (2008), reporta que el niño comienza a cambiar el sentido de sus juegos, adquiriendo cada vez una visión más responsable, con la finalidad de recibir reconocimiento y aceptación, y que cuando esto no lo logra, prefiere someterse a las figuras que le son importantes, pues es importante para él complacer a los que quiere. El deseo de los niños por aprender de lo que hacen los adultos, no deja de lado la importancia del juego, ya que como explica Robles (2008), “el juego en esta etapa tiene una notable proyección hacia el futuro; los favorece no sólo en su desarrollo físico y de habilidades para jugarlo, sino también en el cumplimiento de las reglas del juego” (pp. 31-32), lo que les permite situarse en una posición segura, ya que, a la vez que aprenden, pueden desarrollar la valoración y con ello, sentirse importantes y queridos.

En los niños podrá no haber grandes evidencias de su darse cuenta, pero tener la experiencia de que no se les juzgue y se les dé la oportunidad de expresar sus sentimientos y necesidades de afecto, cambia su perspectiva de lo que pueden llegar a ser y hacer dentro del entorno social en el que se encuentran. Al respecto, Rogers (1988), comenta:

Una vez que el niño ha sufrido algún cambio personal, por ligero que sea, su situación ambiental ya no es más la misma. Es decir, se ha modificado su <<valor de estímulo>> para otras personas. Una vez que ha sido percibido de una manera diferente, se reacciona

ante él también diferentemente, y este tratamiento distinto puede llevarlo a cambiar aún más, así el niño puede iniciar un ciclo de cambios (P. 210).

El niño visualiza un panorama con diversas oportunidades, reconoce los recursos que le van a permitir relacionarse de una manera diferente, por ello, cuando vive una experiencia significativa, gratificante a sus necesidades -no sólo placentera-, ya que la frustración también impulsa el desarrollo, puede llevarle a cambiar su comunicación y sus relaciones, de tal manera, que favorezcan su desarrollo. La intervención con niños desde el Enfoque Centrado en la Persona, comenta Rogers (1988), puede ajustarse a partir de recursos lúdicos, ya que los menores, dice el autor:

Tienen mucha más capacidad para manejarse a sí mismos y a sus relaciones interpersonales de la que generalmente se les atribuye. Una relación en la que el niño pueda sentirse genuinamente aceptado y respetado, a pesar de sus errores, parece ayudar a que esta capacidad latente se haga manifiesta (p. 240).

Espacios formativos desde el Enfoque Centrado en la Persona, favorecen que los niños desarrollen su autoconcepto al incorporar experiencias que probablemente no todos tienen en su entorno familiar y social.

Por lo mencionado anteriormente, una intervención sustentada en el Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona, podría jugar un papel muy importante en el desarrollo de los niños, dándoles la oportunidad de tener experiencias que contribuyan a su crecimiento al expresar sus necesidades a los demás, punto que se tratará a continuación.

2.3 La necesidad de expresar las necesidades

En la vida diaria, el niño experimenta sus necesidades, algo que en muchos casos, hemos perdido los adultos, por ello la importancia de satisfacerlas. Según Dicaprio (1985):

Las consecuencias de esta falta de satisfacción de una necesidad básica humana son mucho más sutiles y no se detectan fácilmente. Pueden experimentar un desasosiego

inexplicable, tensión general, y una ansiedad que los envuelve como algo que flota alrededor, como una reacción a la falta de cariño. Aun cuando es posible sobrevivir sin la satisfacción de esa necesidad, la plenitud del desarrollo y funcionamiento pueden verse gravemente impedidas (P.372).

Cuando se satisfacen las necesidades básicas de los niños –como son las de seguridad, valoración y afecto, el niño tiene mayores probabilidades de superar los obstáculos que le dificultan aprovechar sus potencialidades, por lo que ello puede ser uno de los primeros pasos para que se le dé la oportunidad de un desarrollo y crecimiento. Además, le provee de los recursos necesarios para expresar sus necesidades de afecto y valoración, ya que desde la infancia se van adquiriendo estos recursos. En este sentido, el estudio del Desarrollo Infantil, nos da elementos para comprender, como lo explica Papalia (1985), su “crecimiento físico, intelectual, emocional y social” (p. 5), permitiéndonos así comprenderlos de una manera integral y como seres con características diferentes a las de un adulto.

2.3.1 El contexto familiar

La familia, al funcionar como un sistema, enrola al niño en los comportamientos validados por los miembros que la conforman. Los bebés y los infantes, dependen completamente de sus padres y van adquiriendo las respuestas que ellos dan al mundo, y de esta manera, aprenden cómo involucrarse en sus relaciones. Como lo menciona Bradshaw (1991):

La concepción de los sistemas familiares, parte del hecho de que el ser humano es esencialmente social. Las primeras creencias que el individuo tiene respecto a sí mismo parten de los sentimientos maternos y los deseos que la madre proyecta en sus hijos (pp. 57-58).

La relación de dependencia de los niños con sus padres va marcando la forma en la que perciben su realidad; se ven en relación con el otro y no como un individuo con características y personalidad propia. En el sistema familiar los niños juegan diversos

papeles, lo que hace que tengan actitudes y comportamientos diferentes, aun en situaciones parecidas, por lo que la retroalimentación que se les dé al respecto, es valiosa, pues crea un nuevo sistema de creencias. Lo anterior es referido por Bradshaw (1991, p.64-65):

La retroalimentación positiva puede romper el *statu quo* de un sistema y permitir que éste deje de ser estático. La retroalimentación positiva examina y desafía las reglas destructivas abiertas o encubiertas, creando así un nuevo sistema de creencias que hace inadmisibles las viejas formas de relación y permite que la gente interactúe de distinta forma.

Así, los niños se encuentran otras opciones de respuesta, de manera tal, que les permitan continuar dentro del mismo sistema familiar, pero con otras maneras de relacionarse en favor de su desarrollo. Es bien sabido que las reglas que rigen el comportamiento en la familia, impactan al niño en cuanto a la comunicación de sus necesidades y la actitud que tomen ante la situación que les toque vivir (Bradshaw, 1991). Como se ha mencionado, en el sistema familiar se juegan diferentes roles, los que estarán afectados en gran parte por la relación entre cada uno de los miembros que lo conforman. Si se tiene una relación en la que se maneja la retroalimentación y se da libertad en la comunicación y en la actitud, el autoconcepto del niño se vuelve más flexible y es posible que reconozca más fácilmente cuáles son los recursos con los que cuenta para enfrentar situaciones que obstaculizan su desarrollo.

El niño, como parte de una familia, y ésta a su vez como parte de la sociedad, también se ve enrolado en las reglas y componentes de la sociedad, ya que social, y por lo tanto, familiarmente, hay una selección de cuáles son los sentimientos que son aprobados y cuáles son negados. Cervantes (2013), refiere el concepto de cultura emocional familiar, y señala que la sociedad, y por lo tanto la familia, favorecen u obstaculizan la expresión de ciertos sentimientos, adecuando la expresión emocional a las construcciones sociales. Es decir, hay una cultura de las emociones que castiga o premia la expresión de las emociones y que es transmitida al niño. Son numerosos los estudios que avalan lo anterior, entre éstos los de Enríquez (2008), y Gómez, (2011), quienes refieren la construcción social de las emociones, dado que éstas, se construyen

a partir de los intercambios sociales, en los que también están inmersos y se desenvuelven los niños, van dándole significado y haciendo propios los principios, así como, las regulaciones sociales que han vivido y aprendido.

Lo que promovemos, y en particular en el taller realizado, es que el niño exprese sus sentimientos y no la confrontación con sus padres, ni con su cultura social o familiar, ya que no está en condiciones de enfrentarlos. Buscamos que haga acopio de sus recursos que le permitan ir sorteando las dificultades entre lo que quiere expresar y lo que le es permitido. Para tal fin, es indudable que requiere de un sostén y el apoyo de sus figuras importantes, entre éstas, las parentales.

Las implicaciones sociales que se dan en la relación de padres a hijos, respecto a la expresión de las necesidades de los niños, tienen mucho que ver en la manera en que los niños expresan sus sentimientos. Le Breton (1999), comenta que los sentimientos son la suma de los aprendizajes culturales en los que se desarrollan y a través de los cuales se comunican para relacionarse, y que éstos son cambiantes y adaptables a las circunstancias y tiempos en los que se vive. El autor dice que “los sentimientos aparecen como roles socialmente desempeñados” (p. 131). Son estos roles los que los niños van adquiriendo y haciéndolos suyos, según su manera de ser y la manera en la que le sean requeridos por el entorno en el que se desenvuelven. El núcleo familiar en el que se encuentra el niño es el lugar privilegiado en el que aprende cómo expresar sus sentimientos y sus necesidades, le plantea los requerimientos y el sello que le caracterizará, y que será compartido por los miembros de su familia y personas con las que se relaciona. Le Breton (1999), señala “la educación arraiga esas formas, las organiza, las refuerza mediante las actitudes apropiadas de los íntimos, a través de quienes el niño percibe su impacto sobre los otros y ajusta su actitud” (p. 153). Así, el niño va haciendo suyas las maneras en las que puede expresar sus sentimientos, según si es aceptado y valorado en sus relaciones cercanas y el contexto social en el que se desenvuelve.

La relación padres e hijos

Existen estudios en los que se determina que cuando los niños se sienten seguros en un entorno familiar y donde hay calidez paternal, puede existir una alta cohesión y flexibilidad en las relaciones entre los miembros, lo que favorece su desarrollo, y por tanto, también el de los niños, según encontrado por Páez (2006). Particularmente en la niñez, se puede ver que las experiencias y creencias que se conforman en esta etapa de sus vidas, serán reflejo de sus conductas cuando sean mayores, ya que según O'Connor (1998), nuestro presente repercute en nuestro futuro. De acuerdo al pensamiento sistémico del autor (O'Connor, 1998), se puede entender que cuando se evalúa cualquier evento con imparcialidad, se cuenta con modelos cognoscitivos que nos permiten ser más realistas y valorar lo que sí aplica en nuestro presente y lo que no. Sin embargo, los patrones socioculturales que se siguen en las familias mexicanas, según el estudio de Díaz-Guerrero (1986), son "la supremacía indiscutible del padre y... el necesario y absoluto autosacrificio de la madre" (p. 34), lo que limita, y las más de las veces, impide la valoración personal, no sólo de las mujeres, sino también de los varones. El autor comenta que el rol que juegan cada uno de los miembros de la familia está notablemente influenciado por estos patrones socioculturales, que en definitiva, no favorecen el desarrollo de las personas, y por lo tanto, tampoco el de los niños.

El sistema familiar está conformado no sólo por cada uno de los miembros de la familia, sino que incluye la comunicación que existe entre cada uno de ellos y las reglas y las creencias que se promueven. Garcés (2010), comenta que en estudios realizados se ha encontrado que la calidad de la comunicación entre los padres, facilita el desarrollo psicológico y emocional de los niños, y que esto a su vez, influye en las relaciones que los niños conforman fuera de su contexto familiar. Podríamos hacer un mapa que representara los lazos familiares, como lo señala Satir (2006), y observar cómo se dan las relaciones familiares, las que, agrega la autora, entre más claras sean, el sistema familiar será más saludable. Y si bien, en este sistema todos son afectados por todos, cuando cada uno asume su papel en tiempo y forma, favorece la comunicación entre los demás, y de esta manera, su propio desarrollo y el de los demás.

La familia es el lugar en el que aprendemos a relacionarnos y a valorarnos como personas (Satir, 2006). Los niños, de manera particular, son los miembros del sistema que están más abiertos al cambio cuando se les presentan diferentes modos de relacionarse con los que los rodean, por lo que contar con herramientas afectivas y de relación, les facilita enfrentar la situación en la que están inmersos, en lugar de buscar otras salidas que no les ayudarán en su desarrollo, ni en sus relaciones futuras.

La flexibilidad en las relaciones de los padres y demás miembros de la familia, el rompimiento de patrones establecidos por la costumbre, los roles, el ingreso familiar o el poder ejercido sobre los derechos de los demás, pueden permitir o no, el establecimiento de relaciones productivas al interior de la familia y también con los niños. Reconocer que el pasado familiar y social influye en el presente, nos pone en alerta de lo que viven los niños en el seno familiar. El niño va asimilando la conducta de los padres, de quienes dependen, por lo que, como lo afirma Estrada (1997), es importante brindarle al niño “estímulos y cuidados... que le ayuden a estructurar un self maduro y sano durante las etapas críticas de su desarrollo” (p. 60). Es decir, favorecer la construcción de un autoconcepto que le permita sentirse valorado, seguro, y sobre todo, querido y aceptado. Henao (2007), comenta que el tipo de educación que los padres den a los hijos va a influir en el desempeño escolar de los mismos, así como el aprendizaje de los valores con los que se desenvolverá en la vida, y agregamos, también en la manera en la que probablemente se relacionarán consigo mismos y con los demás en un futuro.

No todos los niños tienen la fortuna de encontrarse en un núcleo familiar favorable, pero la resiliencia, definida por Walch (2004), como “la capacidad de una persona para recobrase de la adversidad fortalecida y dueña de mayores recursos” (p. 26), con la que suele contar el niño, le permite buscar ambientes y figuras sustitutas que crean en ellos y les den su apoyo. Con estas figuras, los niños suelen establecer estrechas relaciones, permitiéndoles así la posibilidad de avanzar en su desarrollo.

Beavers (1985), refiere que algunos padres de familia se comportan con los niños de manera semejante a como fueron educados en sus familias de origen, lo que influye enormemente en las relaciones que se establecen entre los miembros de la familia actual. Beavers (1985), agrega que “es obvio que la claridad, la apertura, la confianza y las

relaciones igualitarias y respetuosas deben acompañar a la responsabilidad personal como cualidades sistémicas” (p. 48); una de estas responsabilidades es el cuidado de los hijos y la promoción de su desarrollo. Por otro lado, hemos llegado a escuchar que los niños son como son, generalmente por lo que han aprendido de sus padres. Pero también es cierto que tienen la posibilidad de cambiar patrones y de buscar un mejor desarrollo, sobre todo cuando establecen relaciones donde se sienten escuchados y comprendidos. Ver a los niños y a las niñas como individuos relacionales, como lo expone Ramos (2001), “es pensar las cosas en términos de individuos que son tales por sus relaciones y que se hacen sujetos (se dan a conocer en lo que tienen de singular), por lo que cuentan de sus relaciones” (p. 89). Esto nos permite reconocerlos como miembros de un sistema familiar, el que a su vez, está inmerso en un contexto mayor. Por ello, para comprender a los niños, es necesario verlos como parte del sistema familiar y del contexto en el que la familia está inmersa.

Rogers (1985), comenta que una de las implicaciones más importantes de la vida familiar, consiste en el grado de consideración positiva incondicional que se brinde a los hijos y hacia los mismos miembros, lo que les permite una mejor comunicación y relaciones más enriquecedoras. Los niños son seres humanos con la capacidad de encontrar diferentes formas de relacionarse con personas que favorezcan su desarrollo personal. Como facilitadores del desarrollo del potencial humano, podemos ofrecerles diversas opciones de desarrollo y crecimiento. Podemos reconocer los puntos débiles en una relación parental y fortalecer los vínculos y la comunicación precisamente en esos puntos, elementos muy importantes en el desarrollo de los niños. Los lazos de los padres con los hijos, cuando están conformados por el amor y la aceptación, posibilitan la responsabilidad, el reconocimiento de quién se es, con las propias potencialidades y limitaciones, y de esta manera, fomentar el crecimiento de cada uno, ya que cuando cada miembro logra su individualidad dentro del sistema familiar, también la familia se verá avanzando en su ciclo vital. En cambio, cuando se promueve la inhibición de los sentimientos, esto suele generar que un niño se sienta lastimado, saboteado y permanezca herido, aun cuando ya se es adulto. Los padres, al jugar el rol de responsables de la formación y educación de los niños, son los principales autores de las condiciones en las que se encuentre el autoconcepto emocional del niño. Si un padre

hace bien o mal su función, esto es realmente subjetivo, ya que, para lo que unos está bien, para otros no es así, pero lo que sí resulta indispensable, es que le expresen afecto y aceptación al niño, al tiempo que le establecen límites claros y precisos, aun cuando se desempeñen según las circunstancias y el momento que les ha tocado vivir. Bradshaw (1990), comenta al respecto que:

Ningún infante tiene la habilidad de amar en un sentido maduro, altruista. Más bien, él ama a su manera, de acuerdo a su edad. El crecimiento saludable del niño depende de que alguien lo ame y lo acepte incondicionalmente. Cuando esta necesidad es satisfecha, la energía de amar del niño queda liberada, de modo que puede amar a otros (p. 55).

Es importante mantener la esperanza de que un niño aceptado y amado pueda llegar a ser un adulto que acepta y que ama. Para un niño, descubrirse a sí mismo puede resultar difícil, pero al expresar sus necesidades, sus temores y ansiedades nos pueden dar pautas, y a ellos también, por dónde comenzar. En el Enfoque Centrado en la Persona, el rol del facilitador es brindar condiciones de seguridad a los niños para favorecer su expresión y ofrecerles una relación interpersonal con los atributos de la comprensión empática, la aceptación positiva incondicional y la congruencia, los que serán abordados en el siguiente punto.

2.4 El desempeño de un profesional del Enfoque Centrado en la Persona

En la relación con los niños es indispensable poner en juego interacciones con las cualidades de la empatía, la aceptación positiva incondicional y la congruencia. Es necesario que el facilitador en Desarrollo Humano (DH) adecúe estas características en la relación, ya que un asunto importante en el trabajo con niños, es el establecimiento de condiciones de diálogo, de seguridad emocional y de una relación a su nivel. Los adultos tenemos la facultad de hacerlo de diferentes maneras, el niño se expresa con sus propias maneras y nosotros hemos de acercarnos a comprenderlas. Las herramientas de un facilitador del DH se transforman, de manera simbólica y lúdica, para hacerlas viables al trabajo con una población infantil. Rogers (1982), dice “si puedo crear un cierto tipo de

relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (p. 40), por lo que un propósito del facilitador del DH es establecer una relación enfocada a satisfacer en los niños su necesidad de seguridad y de expresión, sobre todo de sus necesidades afectivas y de valoración, dándole importancia a la expresión de sus sentimientos y de sus necesidades, para favorecer y potencializar su desarrollo.

Brazier (1997), dice que en la relación con los demás es donde el niño va conformando su autoconcepto y que se encuentra en un aprendizaje continuo en cuanto a la manera de percibirse y relacionarse. Cuando el niño se desarrolla en medio de un contexto social-familiar que le permite expresar lo que siente y lo que necesita, puede incorporar a su autoconcepto, elementos de valía y seguridad, los que son básicos para su desarrollo. Tener presentes estos elementos es fundamental para el desempeño del facilitador del potencial humano, particularmente cuando se hacen intervenciones con menores de edad. Es un requerimiento, ético y de la profesión, estar al tanto de las condiciones de los niños, de sus contextos, y particularmente, de la etapa del desarrollo en la que se encuentran, con el objeto de favorecer aquellos aspectos que requieren para su desarrollo.

La comprensión empática, la aceptación y la congruencia; atributos de una relación

El profesional del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), en la relación con los niños puede lograr, en palabras de Germain Lietaer, “nuevas y más satisfactorias formas de relacionarse consigo mismo y con los demás” (en Brazier, 1997, p. 42). Esta relación del profesional con el niño, es fundamental que se establezca a partir de los atributos de la comprensión empática, la aceptación positiva incondicional y la congruencia del facilitador.

Quien acompaña a niños debe ser capaz de comunicar y de relacionarse desde el marco de referencia de ellos y hacerles saber que se perciben y entienden sus preocupaciones y que se reconoce su propio punto de vista. Para Rogers (1985), “comprensión empática, consiste en percibir correctamente el marco de referencia interno de otro con los significados y componentes emocionales que contiene, como si uno fuera

la otra persona, pero sin perder nunca esa condición de <<como si>>” (p. 45). La empatía se da a partir del respeto por el niño, cuando en la relación se le escucha, cuando se le comprende, cuando se le presta atención; cuando se dan estos elementos y además se le transmite esta comprensión, el orientador facilita que se vayan abriendo las puertas para que el niño pueda llegar a un nivel de reconocimiento y expresión de sus sentimientos y necesidades cada vez mayor.

Según Mearns y Thorne “La empatía requiere esfuerzo porque implica comprensión, sin embargo, es una respuesta natural para la persona que experimenta la valía esencial de su propio ser. La aceptación y empatía son compañeras.” (2003, p.161). Para ser empático es importante asumir el riesgo de que se tendrá que sostener la empatía, tanto a nivel actitudinal como una herramienta de intervención, ya que de lo contrario nos encontraríamos en situaciones de incongruencia. Para Lafarga, “esta clase de empatía elevadamente sensitiva parece importante para hacer posible que una persona (...) aprenda a cambiar y a desarrollarse” (1989, p.125). Sólo cuando logra el profesional del ECP hacer suyo el mundo del niño, lo comprende y le transmite esto en una relación interpersonal, será posible un encuentro, una relación cercana, la aceptación del niño tal y como es, lo que le permitirá el desarrollo de su autoconcepto, pues se sentirá respetado y valorado, pero sobre todo, aceptado como es.

La aceptación se da cuando el niño percibe la consideración positiva en sus relaciones. La persona que acompaña al niño, debe comunicarle que lo acepta como persona digna de ser valorada, independientemente de quien sea o de lo que haga o diga. Es aceptarlo tal como es, como una persona única, sin intentar cambiarla; cuestiones que no chocan con establecerle límites. Estos pueden ejercerse sin atentar contra su dignidad personal. Sin embargo, suele costar trabajo, sobre todo a los padres, aceptar al niño como es, lo que insistimos no tiene que ver con ponerle límites, enseñarle formas sociales y otros aprendizajes pertinentes a su contexto social. Podemos buscar formas para ayudarle a modificar algunas de sus conductas con el fin de lograr el desarrollo de sus recursos sociales y su propia auto-regulación, pero mientras la relación esté libre de juicios, más fácil será que el niño logre una comprensión de sí mismo y también un crecimiento. Rogers dice que “Un sentimiento positivo que aflora sin reserva

ni evaluaciones y que implica no juzgar” (Rogers, 1980, p. 97), es lo que favorece la relación interpersonal, y en la relación del profesional del ECP con el niño, es estar ahí para escuchar, no para juzgar, para acompañar, no para señalar.

Respecto a la congruencia, Rogers (1985), dice que se es congruente cuando se reorganiza “el concepto que tiene de sí mismo para englobar sus características que anteriormente no eran compatibles con ese concepto” (p. 38), es decir, la reorganización de la relación que existe entre la experiencia y el concepto que se tiene de sí mismo.

Mearns y Thorne (2003), establecen que la labor de un profesional del ECP es “Confiar en la tendencia actualizante del cliente y ofrecer una relación en la que las condiciones básicas le permitan sentirse comprendido, aceptado y en relación, como persona real, con una persona real” (p.146). Confiar en los niños proporciona los medios para que vayan incorporando cambios en su estilo de comunicación que les permitan expresar sus propias necesidades. El profesional del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), brinda elementos que le permitan al niño descubrir recursos que le permitan expresar más abiertamente lo que siente y necesita. Axline (1994), comenta:

Es la permisividad de ser ellos mismos, la comprensión, aceptación y reconocimiento de sus sentimientos, y esclarecimiento de lo que piensan y sienten lo que ayuda a los niños a conservar el respeto hacia su persona; y las posibilidades de madurez y cambio son progresivas mientras desarrollan una visión interna (p. 146).

La relación de los profesionales del ECP con los niños está basada en brindarle al niño la seguridad y la valía personal, cuestiones que para ellos son muy importantes en esta etapa de su vida, favoreciendo la confianza en ellos mismos y fortaleciendo su autoconcepto.

Una vez descrita la fundamentación teórica, pasamos a la narración de la intervención.

CAPITULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se realizará una descripción narrativa de lo que aconteció en cada una de las sesiones que conformaron la intervención, a partir de un informe de las “Experiencias estructuradas” que se llevaron a cabo, la manera de interactuar con los niños y los resultados y las dificultades que se presentaron en relación a los propósitos planteados, así como su replanteamiento, según las necesidades que se fueron presentando. Las evidencias aquí presentadas, fueron organizadas conforme a la codificación presentada en el Cuadro No. 1 del siguiente capítulo, también cabe mencionar que se hace uso de pseudónimos para mantener la privacidad de las personas.

Sesión 1. Explorando

En esta sesión fue necesario buscar otro espacio, con ayuda de la persona que les daba el Taller de lectura, ya que el previsto estaba ocupado. El lugar transitorio fue un cuarto de aproximadamente cuatro por cuatro metros con las sillas acomodadas en forma de ‘C’ y una mesa bajita en el centro, lo que permitió que en el primer encuentro con los niños fuera cercano, con pocos distractores y cómodo. Asistieron ocho participantes: tres niños y cinco niñas.

Los propósitos y actividades planeadas para la sesión fueron: A) Conocer al grupo. B) Reconocer lo que es un espacio de escucha. C) Recuperar los aprendizajes de la sesión.

Antes de comenzar la sesión preparé el material que iba a necesitar para recibir a los participantes, tuve que esperar alrededor de media hora para que estuviera la mayoría de los niños y una vez que fueron llegando, les preguntaba su nombre y lo escribía en una etiqueta para que se la colocaran en el pecho y así irlos identificando, ya que ellos ya se conocían. La “Experiencia estructurada” que se aplicó fue recrear un espacio de escucha, en el que se les pidió que compartieran respecto a las siguientes preguntas: ¿cómo les fue esta semana en relación con sus amigos, sus papás, sus hermanos? y

para profundizar más en la respuesta de los participantes, se les preguntó: ¿cómo te sientes con esta persona? y ¿qué disfrutas de esta relación? Les expliqué que el motivo de reunirnos era poder hablar de nosotros y les pregunté ¿cómo les fue esta semana en relación con los que los rodean? y para profundizar con cada uno les pregunté ¿cómo te sientes con ellos? y ¿qué disfrutas de esta relación?

Esto me permitió ir conociendo cómo se desenvuelven en su vida cotidiana y así ir creando un espacio que les diera confianza para compartir y para iniciar, les pedí que contestaran a manera de pregunta abierta "¿cómo me fue esta semana en relación con los que me rodean?" (TP1, F, 28ENE: 83), una de las niñas compartió "ayer disfruté mucho porque fui al mar y estaba jugando con niños que estaban ahí también" (TP1, F, 28ENE: 85-86). Ejemplificándole qué más podía decir al respecto, le pregunté "¿Disfrutaste mucho con otros niños que no conocías?" (TP1, F, 28ENE: 87), ella afirmó diciendo que sí y se veía emocionada de su experiencia con otros niños y niñas que había conocido en ese momento.

Tuvimos un receso en el que aproveché para hacer unas etiquetas con la fecha de la próxima sesión, en ese momento varios de los participantes se comenzaron a cambiar de lugar, yo les pregunté qué estaba pasando y una de las niñas comentó "Me cambié de lugar porque me estaban molestando y estaban platicando" (TP1, C, 28ENE: 92), esto lo utilicé como ejemplo para explicarles lo que significaba estar aquí por su propia decisión y les dije; "Ahorita fue decisión de ustedes, nadie les dijo que se cambiaran de lugar... y cómo te sientes de estar ahí" (TP1, F, 28ENE: 93-94) y ella contestó C: a gusto sin que me estuvieran molestando (TP1, C, 28ENE: 95). Les comenté a todos "se fijaron que nadie les llamó la atención, fue su decisión... cada quien se cambió porque quiso cambiarse y entonces de esa manera es por lo que estamos aquí; porque queremos estar aquí, porque es nuestra decisión y eso nos da la libertad de hacer lo que nos gusta ¿les agrada esa parte?" (TP1, F, 28 ENE: 96-99). Varios contestaron que sí, con eso cerré y los invité a que asistieran a la próxima sesión.

En esta sesión los participantes practicaron de qué manera podían compartir su experiencia de vida ante el grupo y la importancia del respeto. Al compartir, se veían emocionados y se dieron cuenta de que podían relacionarse con los demás con respeto.

Un recurso importante fue saber establecer límites cuando fue necesario para fomentar el respeto al compartir del otro, ya que varios querían hablar al mismo tiempo.

Sesión 2. Creando condiciones

La sesión fue realizada en un área abierta techada de aproximadamente seis por seis metros, con varias sillas acomodadas en círculo y tres mesas de trabajo, lugar utilizado también en las siguientes sesiones. Asistieron once participantes, cuatro niños y siete niñas. Los propósitos de esta sesión fueron: A) Crear condiciones para la comunicación y el crecimiento, identificando maneras para comunicarnos mejor. B) Identificar cómo me siento cuando no soy escuchado. C) Recuperar los aprendizajes de la sesión.

La “Experiencia estructurada” se llamó “¿Me escuchas?” con la que se reflexionó sobre los siguientes puntos: ¿De qué manera nos comunicamos mejor?, ¿Cómo me sentí al hablar con la otra persona en cada uno de los momentos?

Los niños fueron llegando, mientras les fui tomando sus datos a quienes no habían venido a la sesión anterior, esperando quince minutos para comenzar. Comencé recordando lo visto en la sesión anterior y la importancia de estar ahí por interés personal. Les comenté que realizaríamos un juego en el que íbamos a experimentar de qué manera nos comunicamos mejor a partir de la “Experiencia estructurada ¿Me escuchas?” que consistió en pedirles que se juntaran en parejas y que primero debían acomodarse de espaldas, después uno atrás de otro y por último de frente. Cuando concluimos les pedí que compartieran cómo se habían sentido al hablar con el otro participante en los diferentes momentos y también les pregunté en qué momento les pareció que fue mejor la comunicación con el otro.

Les pedí que identificaran en su vida diaria en qué momentos se había sentido incómodos cuando no eran escuchados y en qué situaciones sí los escuchaban. Una de las niñas comentó “mis hermanos casi no me escuchan, porque les digo que no me peleen y al contrario me pelean” (TP2, T, 3FEB: 73) y para que ella identificara cómo se sentía por no ser escuchada fue necesario hacerle varias preguntas como: “¿qué es lo

que tú quieres decirles a tus hermanos?... ¿en qué momento tú les dices a tus hermanos?...¿Cómo te sientes cuando ellos te pelean?” (TP2, T y F, 3FEB: 76-96).

En esta sesión los participantes identificaron situaciones de cuándo no son escuchados y cuándo sí; por el compartir de algunos, me pude dar cuenta de que son situaciones repetitivas en las que nadie con más autoridad hace algo al respecto, ya que no se sienten con el derecho para pedir ser escuchados. Un obstáculo con el que me enfrenté fueron las respuestas tan cerradas de los participantes, como: sí, no, bien, mal, por lo que fue necesario preguntar para profundizar más diciéndoles: cómo sí, cómo no, bien cómo, mal cómo, entre otros.

Sesión 3. Clarificando mis emociones

Esta sesión se realizó con el propósito de que los niños y las niñas clarificaran en mayor medida sus sentimientos, brindándoles los medios para que los participantes reconocieran y expresaran sus sentimientos. Las “Experiencias estructuradas” que se desarrollaron fueron: “Expresándome con colores” y “Expresando mis emociones con plastilina”.

Previamente preparé el material que iba a utilizar, los niños llegaron después de veinte minutos, ya que ellos se reunieron en otro lado para llegar todos juntos. Les comenté que la intención de esta sesión era trabajar con las emociones. Les pregunté qué podían decirme ellos al respecto y que las fueran identificando en unas imágenes, en las que imprimí caritas con diferentes expresiones como: feliz, asustado, contento y enojado. Para la “Experiencia estructurada, Expresándome con colores”, les entregué unas hojas con las diferentes expresiones de emoción, para que las iluminaran cada una de un color y escribieran con quién sentían esa emoción. Cuando terminaron les pedí que compartieran momentos en los que habían sentido miedo, enojo, tristeza o felicidad. Una de las niñas comentó “el otro día estaba cortando el pasto y salieron unos alacranes y yo sentí mucho miedo y corrí” (TP3, J, 4FEB: 105-106). Así fui retomando ejemplos de ellos para profundizar más en el asunto de las emociones, como cuando les dije “eso es algo muy importante”, J dijo: “sentí miedo y corrí, lo importante es que nos hace reaccionar para alejarnos de algún peligro que estamos nosotros sintiendo, esa es la parte que las

emociones nos hacen movernos... la alegría nos hace brincar, el miedo nos hace correr” (TP3, F, 4FEB: 107-109).

Después de un receso realizamos la segunda “Experiencia estructurada” llamada “Expresando mis emociones con plastilina” para la que coloqué en la pared carteles con las palabras miedo, enojo, tristeza, felicidad. Puse música de fondo para sensibilizarlos y las indicaciones fueron que con el material que se les había entregado expresaran libremente sus sentimientos y que por cuestiones de tiempo se omitió el compartir en pareja, y se hizo directamente en grupo. Al principio nadie quería participar, por lo que vi necesario decirles que todos iban a participar y que quién quería empezar, sólo así comenzaron a compartir. Una de las niñas dijo: “aprendimos sobre los sentimientos y cómo lo que sentimos lo podemos expresar con plastilina” (TP3, Mo, 4FEB: 132). A algunos se les dificultaba expresar lo que estaban sintiendo y sólo respondían a una segunda pregunta, como cuando a una de las niñas le pregunté, qué había aprendido y se quedó en silencio; para que pudiera expresar lo que estaba sintiendo respecto a lo que hizo con plastilina le pregunté “¿cuál carita te pones regularmente?” (TP3, Ai, 4FEB: 164), refiriéndome a las caritas con los sentimientos que les había puesto de ejemplo y así pudo decirme que se sentía triste.

Finalmente les pedí que llenaran el “Cuestionario de recuperación” y una de las niñas me pidió ayuda para llenarlo. Al estar describiendo sus aprendizajes, compartió lo que aprendió y cómo se sentía cuando le pregunté qué había aprendido y comentó “a hacer figuras con plastilina, corazones, muchas cosas... con mi mamá me siento feliz cuando le ayudo a hacer quehacer. Ahora que mi abuelito tuvo un accidente me siento triste, porque ya no viene” (TP3, M, 4FEB: 112-113). En esta sesión los participantes compartieron que aprendieron a expresar sus sentimientos a través del dibujo (Anexo 1), de la plastilina (Anexo 2) y con expresiones de cómo se ven cuando se enojan, están tristes, contentos o asustados.

Contar con los diferentes instrumentos que se emplearon en la intervención para recabar información como: “Bitácora”, “Cuestionario de recuperación”, “Transcripción parcial de la sesión”, “Transcripción completa de la sesión”, y el “Material hecho por los participantes” como recurso de evidencia, me permitió darme cuenta de que los

participantes dicen más de lo que yo logro captar en el momento y esto da cuenta de lo que estaban viviendo.

Me quedó claro que el tiempo no marca la extensión del tema, ni la duración de la “Experiencia estructurada”, sino la apertura de cada persona para compartir y que ésta se va a dar a partir de la confianza que vayan teniendo los niños para expresarse.

Algunos de los participantes pudieron expresar lo que sentían en relación con las personas con las que conviven, teniendo una mayor claridad de lo que les pasa con cada uno de los sentimientos que experimentan, viéndolo de una manera más constructiva.

Sesión 4. Autodescubrimiento

En esta sesión se buscó que los participantes tuvieran una mayor claridad de los recursos con los que cuentan, con la “Experiencia estructurada, Mi cuento”. Una vez lista para recibir a los niños, conforme fueron llegando les di la bienvenida y les comenté que se acomodaran donde quisieran. Retomé el tema de emociones de la sesión anterior para conectar con esta “Experiencia estructurada”.

Para iniciar con la actividad programada, les pregunté cómo les gustaría que seleccionáramos cada quien un cuento. Una vez determinado que fuera por sorteo el orden en el que pasaría, cada participante escogió su cuento con la opción de que el último escogiera entre tres de los cuentos que quedaban. Les di las instrucciones de que había que leerlo, seleccionar un personaje que les gustara y que sobre ese personaje ellos hicieran su propio cuento ya sea escrito o con imágenes; al final hubo quienes lo hicieron de las dos formas (Anexo 3). Después de un receso todos compartieron cuál fue el personaje que eligieron, por qué, qué les gustó del cuento y qué cambiarían. Para terminar les pedí que llenaran el “Cuestionario de recuperación” de la sesión.

La “Experiencia estructurada, Mi cuento” permitió a los participantes manifestar experiencias de vida en las que compartieron tener una mayor claridad de los recursos con los que cuentan. A algunos por su edad les era difícil expresar lo que sentían como ‘Ai’ que no le fue posible decir algo más allá de las ilustraciones que contenía el cuento de Hansel y Gretel, sólo comentó que el personaje que más le había llamado la atención

fue Gretel y que le gustó un momento en donde se refugiaron en la cueva y se encontraron con la ardillita. Otros de los niños tenían una gran capacidad para expresarse, pero al momento de compartir su sentir, les era difícil extenderse más en su experiencia vivida. Como en la intervención de 'J' quien platicó su cuento porque lo que escribió le pareció muy extenso y cuando le pregunté cuál había sido el personaje que había seleccionado compartió lo siguiente (TP4, J y F, 18FEB: 135-147):

J: el niño...le puse de nombre Alexander.

F: y qué fue lo que te gustó de lo que hizo el niño, en este caso Alexander.

J: el niño que este curaba personas, pero que este, si no los tomaban se hacía grande, pero él no quería ser grande, porque a veces le tenían miedo.

F: Y qué fue lo que no te gustó del cuento.

J: Que... se murió y que se murieron muchas personas, porque no pudieron hacerlo rápido funcionar, porque intentaron con dos y duraron como unas semanas y no funcionó...

F: mjj, el que no estuviera el medicamento rápido, a ti cómo te hacía sentirte.

F: Mal, mal cómo.

J: si no tuvieras un medicamento rápido... es que mi cuento está un poco raro.

Por lo que respecta a otros niños, se expresaron pudiendo establecer una relación entre lo que leyeron y alguna experiencia propia, ya que cambiaban su tono de voz al compartir sus sentimientos al verse identificados con el personaje seleccionado, como en el caso de 'T' (TP4, T y F, 18FEB: 115-124):

F: qué fue lo que te gustó de Nemo.

T: de que se unió con su papá y su hijo.

F: de que al final de todo lo que pasaron se pudo encontrar con su papá, sí, qué te gustaría cambiar del cuento.

T: que no atraparan a Nemo.

F: el que atraparan a Nemo qué te hizo sentir.

T: tristeza. (Cambió su tono de voz)

F: tristeza, te sentiste triste cuando atraparon a Nemo.

T: sí.

F: tú qué cambiarías del cuento... qué cambiarías de esa parte cómo la cambiarías.

T: de que estuvieran felices.

Como facilitadora me descubrí con la limitante de atender las necesidades de todos los participantes, sobre todo de aquellos que aún no saben escribir por su edad y de aquellos que son muy demandantes de atención, me percaté de que así estaban acostumbrados a trabajar.

Sesión 5. Reconociéndome - Estimándome

El propósito de esta sesión fue que los participantes reconocieran sus conductas a partir de la “Experiencia estructurada” llamada “Yo superhéroe” y respondiendo a las preguntas ¿quién soy, cómo soy, qué quiero? Acomodé el material y me preparé para recibir a los niños y a las niñas. Cuando llegaron los primeros cinco me comentaron que varios habían sido citados por su maestra de la escuela para concluir con algunas actividades que les quedaron pendiente en la semana, por lo que no irían varios niños, situación que me tenía pensando cómo me iba a reorganizar. Después de unos minutos, fueron llegando más niños y para mi sorpresa llegaron algunos de los que decían que no irían. Algunos de los que habían dejado de ir y un niño y dos niñas nuevas. Para comenzar con la actividad les pregunté si alguno quería compartir cómo le había ido en la semana y quién había traído la foto que les pedí la sesión anterior y a los tres que la llevaron les pregunté por qué la habían escogido. Después les proporcioné a cada uno de los participantes un dibujo de ellos con el bosquejo de su silueta en blanco y negro para que crearan un personaje fantástico que podía ser un superhéroe o un personaje imaginario a partir de su foto (Anexo 4). Ante la falta de material para tres de los participantes que no esperaba, me vi en la necesidad de improvisar pidiéndoles que ellos dibujaran la silueta de su personaje, para que todos trabajaran en la actividad programada. Cuando finalizaron les proporcioné la “Encuesta para la detección de necesidades” (Apéndice 1), que se había aplicado anteriormente, para ir revisando avances.

Después de un receso, les comenté que la siguiente parte consistiría en compartir lo que habían hecho y que podía empezar quien quisiera. Varios comenzaron describiendo a su superhéroe desde una visión imaginaria, dificultándoseles percibirse ellos mismos, sobre todo a los niños que no contaban con la silueta de su retrato para crear su superhéroe. Uno de los niños hizo varios de los superhéroes que recordaba haber visto en la televisión, haciendo más difícil centrarse en él y para lograrlo hubo que hacer varias preguntas que lo llevaran a hablar en primera persona.

Otra de las niñas que no contaba con la silueta de su foto, respecto a su superhéroe dijo (TP5, Jh y F, 3MAR: 95-108):

F: cuáles son esos poderes que tienen tu superhéroe.

Jh: pone el arcoíris.

F: ¿Qué hace con el arcoíris?

Jh: lo pone cuando está lloviendo para que no se vea feo así cuando está lloviendo.

F: sí, y entonces tú qué puedes hacer para que los demás se sientan bien.

Jh: poner el arcoíris para que los demás lo vean.

F: ajá, pero tú no pones el arcoíris pero tú puedes hacer otras cosas, qué puedes tú hacer, tú dices que con el arcoíris cuando está lloviendo se ve más bonito y los demás lo ven bonito, tú qué puedes hacer en lugar del arcoíris para que los demás se sientan bien.

Jh: que el arcoíris los ayude.

Esta situación me permitió ver la importancia de que el material fuera el especificado, sobre todo cuando 'P' comentó "es que como esta 'Na' dijo que los superhéroes somos nosotros mismos, pero este 'Hu' no lo hizo en su fotografía, lo hizo en otra hoja, y no es él, porque él no se coloreo él mismo" (TP5, P, 3MAR: 172-173).

Conforme participaban varios de los niños pasaron de lo imaginario a la realidad, a su realidad, dándose cuenta de quiénes son los superhéroes que estaban representando. A raíz de una pregunta muy acertada de parte de 'J' "¿todos los superhéroes tienen que tener capa y lentes?" (TP5, J, 3MAR: 151) para responder a su pregunta invité a los niños a reflexionar al respecto diciéndoles "a ver nos estamos dando cuenta ¿de quiénes son los superhéroes que ustedes hicieron?" y en su intervención algunos dijeron (TP5, F, 3MAR: 155-165):

Na: somos nosotros mismos.

F: ajá, sí.

Jh: nosotros nos dibujamos para saber cómo nos podemos dibujar cuando alguien nos dice que nos dibujemos.

F: ajá,

Jh: y eso nos puede ayudar para saber.

F: exacto.

Na: es que es nuestra propia foto y nuestra foto no se puede parecer a alguien más, no decir este es otro, no puede decir este es otro, si eres tú.

F: ajá, exacto, o sea los superhéroes que ustedes están representando, como ustedes dicen son ustedes mismos.

Na: mjj, no podemos decir que es alguien más.

A 'P' le fue más fácil comprender el alcance que ella tiene para ayudar a los demás y comentó: "casi la mayoría estaba diciendo que nomás puede ayudar a los enfermos pero también hay unos que ayudan a su mamá cuando tiene mucho trabajo y también le pueden limpiar la casa" (TP5, P, 3MAR: 205-206), lo que me sirvió de preámbulo para decirles a los niños lo que son las cualidades de cada persona, cómo podían identificarlas y les comenté (TP5, F, 3MAR: 209-212):

F: Muy interesante, los superhéroes siempre ayudan a gente extraña, pero 'P' está diciendo que su superhéroe puede ayudar a las personas o en este caso ella ¿tú P? (asiente con la cabeza), puede ayudar a su mamá cuando tiene mucho trabajo. Las cualidades que nosotros tenemos las podemos utilizar con las personas que tenemos más cerca, nuestros hermanos, nuestros papás, nuestros amigos.

Una vez que compartió 'P', los demás niños se dieron cuenta de lo que ellos podían hacer por los demás, como ayudar a las personas mayores, ser obedientes con sus papás y ayudar a sus compañeros en la escuela.

En esta sesión permití que los niños compartieran sin que yo estableciera el orden y sin hacer la indicación de que participarían todos, al ver el interés de varios de los participantes y sobre todo de aquellos que eran nuevos, a diferencia de sesiones anteriores en las que tenía que empujar un poco la participación de los niños.

Sesión 6. Expresándome

El propósito de esta penúltima sesión fue que los participantes identificaran más recursos para expresar sus necesidades a los demás, brindando los medios con la "Experiencia estructurada, Yo necesito para vivir...". Ya estando algunos niños, comencé a preparar el material, los fui recibiendo y nos fuimos acomodando conforme iban llegando.

En esta sesión vi que era momento de establecer límites que favorecieran el compartir de los participantes, sobre todo retomando los acuerdos y les dije: "vamos a recordar también que este es un espacio para respetarnos, para respetar a las personas que están compartiendo y para compartir lo que cada uno sentimos y estamos queriendo decir" (TC6, F, 17MAR: 25-27). Para iniciar les pregunté que quién había compartido con

sus padres sobre lo que habíamos estado haciendo, para ir viendo qué tan involucrados estaban los padres en las actividades de los niños y las niñas; ‘Jh’ comentó: “yo le digo a mi papá y a mi mamá que aquí aprendo mucho” (TC6, Jh, 17MAR: 39). Ai’ dijo: “le enseñé los dibujos a mis papás” (TC6, Ai, 17MAR: 50). Al preguntarles que cómo se sentían de compartir con sus padres lo que hacían, ellas comentaron que se sentían felices.

Les pedí que me ayudaran a poner una maceta en el centro para que juntos viéramos qué es lo que necesitan las plantas para vivir, utilizándola como introducción al tema “mis necesidades” y comenzar con la primera actividad en la que se describían diez necesidades como ejemplo, tenían que reconocer con quién tenían esa necesidad. Una vez que terminaron les entregué el material para la “Experiencia estructurada, Yo necesito para vivir...” que consistió en pedirles que nos acomodáramos alrededor de la planta y les hice las siguientes preguntas: ¿Qué necesita esta planta para que siga viva? ¿Qué la nutre? ¿Cómo sabemos que le hace falta algo?, para que después los niños pudieran identificar lo que ellos necesitaban. Varios niños dijeron que la planta necesitaba agua, luz, calor, tierra, cuidados; también se dieron cuenta de que al cuidar la planta era un dar y recibir porque al hacerlo, también recibían de ella su oxígeno.

Otra instrucción fue pedirles que reflexionaran sobre si ellos fueran una planta qué es lo que ellos necesitarían y si fueran agua qué podían darles a los otros. Les entregué una planta dibujada y les pedí que cada uno la decorara y le agregara las necesidades que ellos quisieran expresar indicando a quién las solicitarían (anexo 5). Al terminar les pedí que pasaran a ponerle un poco de agua a la planta y que compartieran algunas de las necesidades que agregaron en su planta. Esta última parte tuvo que ser cambiada, ya que considerando que eran muchos niños, fue necesario implementar otra dinámica de participación, en la que yo les iba preguntando si querían compartir en relación a la “Experiencia estructurada”, lo que dio como origen que varios de los participantes dijeran que no a partir de que uno dijo que no, cuando se vieron con esta opción. Lo interesante fue cuando uno de los participantes que había dicho que no, pidió compartir y así fue como varios que habían dicho que no, lo hicieron finalmente.

Así ‘Br’ compartió que lo que él necesitaba de sus padres era que lo quisieran y lo cuidaran, ‘Di’ quien fue una de las niñas que en un principio no quiso participar,

después dijo que sí pero que desde su lugar quería leer lo que había escrito ella y dijo: “Obtener ayuda en mis tareas por mis maestros, que no me peleen y obtener respeto por mis compañeros, más atención o dedicación de tiempo de mis padres” (TC6, Di, 17MAR: 185-186), así con la opción de hacerlo desde su lugar sin tener que pasar al frente ‘Na’ compartió: “Necesito ayuda de mis papás, que me pongan atención, que me tengan confianza de mí, que esté más a gusto con todos los conocidos” (TC6, Na, 17MAR: 200-201), ‘P’ dijo: “quiero ser escuchada y comprendida por mis papás” (TC6, P, 17MAR: 208), Osc nos compartió lo que él puso en su dibujo “que me cuiden todos, que me respeten mis compañeros y que me de amor mi familia” (TC6, Osc, 17MAR: 215-216) y ‘A’ enseñándonos su dibujo nos dijo que lo que ella necesitaba de los demás era respeto de todos los que la rodean, ser escuchada por sus padres y sus compañeros y por último nos dijo que también ayuda de sus padres y atención de ellos. ‘Hu’ uno de los niños que no había querido participar también pidió hacerlo y dijo: “puse que quiero respetar a mis papás... portarme bien... que me quieran mucho y que nos apoyemos” (TC6, Hu, 17MAR: 245-251). Yo les dije que esto que estaba diciendo ‘Hu’ era muy interesante y les pregunté que si nosotros pedíamos respeto de los demás, nosotros qué teníamos que hacer y compartieron lo siguiente (TC6, Hu, 17MAR: 254-265):

Hu: “respetar

J: “tenemos que ganarnos el respeto... tenemos que ayudarlos”

Na: “Nosotros también tenemos que dar amor”

Así fue como los niños expresaron lo que ellos necesitaban llegando al punto del dar y recibir que se había comentado en relación a la planta.

En el “Cuestionario de registro varios niños expresaban tener vergüenza de expresarse ante sus compañeros pasando al frente. Les fue más fácil identificar con claridad las necesidades de ellos haciendo la comparación con lo que les rodea.

Sesión 7. Expresándonos

Última sesión, a la que asistieron 17 participantes, cinco niños y 12 niñas. El propósito de esta última sesión fue que los participantes tuvieran un panorama integral de los asuntos vistos como reconocimiento, expresión de sentimientos y valoración personal, para que

identificaran más recursos para dar a conocer sus necesidades a los demás, con la “Experiencia estructurada, Vámonos de pesca”. Preparé el material, los fui recibiendo y una vez que estaba la mayoría, les comenté que ésta era la última de las siete sesiones programadas para el Taller. Para iniciar les entregué un “Cuestionario de recuperación gráfico”, que tenía el dibujo de un puente, con el objetivo de que expresaran cómo se sintieron durante el taller. Cuando terminaron les pedí que formaran parejas para iniciar con la actividad “Vámonos de pesca”. Coloqué pelotas en una alberca inflable, la instrucción fue que se taparan los ojos, que pescaran todas las pelotas que les fuera posible en un lapso de cinco minutos con ayuda de su pareja, para que les avisara cuando tomaran la pelota y después intercambiar papeles, pero los niños sugirieron que en lugar de los ojos vendados, fuera con las manos amarradas y coger la cuchara con la boca para que el grado de dificultad fuera mayor. Cuando terminaron pasaron al “Expendio Expresándonos” para que les compraran sus pescados y por cada uno entregarles una moneda de chocolate con una lista de frases, dichas por ellos mismos, a lo largo del Taller. Después les pedí que formaran equipos de cuatro y que intercambiaran sus frases para que se quedaran con las que más se identificaban. Por último la propuesta era que cada uno expresara las frases con las que se quedó, dijera lo que iba a hacer con ellas y que también los demás dijeran lo que podrían hacer con ellas, pero se cambió para que las pegaran en el “Material hecho por los participantes” titulado “La pecera” (Anexo 6). Así, para que en relación a eso compartieran, cómo se habían sentido durante el Taller, qué aprendieron del taller y de sus compañeros para cerrar la sesión.

Uno de los niños, fue el primero en pedir la palabra y compartió lo siguiente (TC7, Osc, 31MAR: 43-49):

Osc: Yo he venido aquí porque está divertido, juego y aprendo y además porque convivo con mis compañeros y mis compañeros me han enseñado a respetar a mis compañeros, me han ayudado cuando yo lo necesito y lo que yo le puse aquí (en la pecera con las frases seleccionadas), me gustaría respetar a mis amigos, puedo identificar lo que necesito, puedo ser un superhéroe, puedo ser una buena persona, descubro que mis compañeros son buenos y amables, necesito que los demás sean pacientes conmigo, puedo hablar sobre mí y este es mi dibujo.

Enseguida 'Br' también quiso compartir su dibujo y comentó que una de las frases que más representaba lo que él había aprendido del Taller fue que podía pedir que lo escucharan sus padres y al preguntarle cómo se sentía de recibir la atención de ellos dijo "bien, feliz" (TC7, Br, 31MAR: 65). 'Na' también pidió la palabra y dijo; "yo quiero decirte que cuando yo vengo aquí, cuando me invitan me siento muy feliz al llegar, veo todo que está bien y yo lo creo bien y después que hacemos los trabajos ya me empieza a gustar" (TC7, Na, 31MAR: 68-70). Las frases que eligió fueron: "me gusta sentirme feliz, puedo pedir que me respeten, puedo ser una buena amiga... puedo hablar sobre la amistad... y puedo ser creativa" (TC7, Na, 31MAR: 75-79).

Una de las niñas más constantes del Taller, propuso que sólo se compartiera el dibujo y una frase pero yo le explicaba que teníamos tiempo para que compartieran más respecto a lo que había significado para ellos el haber participado, pero que si ella sólo quería compartir su dibujo y una frase que estaba bien. Dijo que sólo quería compartir el dibujo, porque las frases ni siquiera las había leído. En ese momento le pedí que las leyera y eligiera una. Así fue como pudo identificar que la frase que le gustaba más era que se puede comunicar más fácil. Le pregunté, qué fue lo que le ayudó durante el Taller para lograrlo y dijo: "J: hay como comunicación por escrito, hablar... representarlo... se me hace más fácil hablar" (TC7, J, 31MAR: 123-127). Para concluir le pregunté que si lo había aplicado con sus padres y cómo se sentía de hacerlo y me contestó que sí y que se sentía feliz. Finalmente pudo expresar más allá de lo que decía su frase y de sólo mostrar su dibujo. Una de las niñas más grandes, compartió lo siguiente: "Di: yo aprendí aquí pues con todos mis compañeros a respetar a las personas, a no faltarles al respeto, y me sentía bien, porque yo podía ayudar a los niños más pequeños que yo" (TC7, Di, 31MAR: 139-140), expresó sentirse bien, confirmando que se sentía feliz de ayudar a los demás, dijo que durante el Taller había descubierto diferentes maneras de comunicarse como: "hablando con mis papás, con mis amigos, con mis compañeros (pausa), platicándoles de lo que yo siento, así... " (TC7, Di, 31MAR: 152-153). 'Mo' compartió: "yo aprendí a que todos tenemos necesidades y que todos tenemos diferentes formas de ser... que no todos vamos a ser como la persona que eres" (TC7, Mo, 31MAR: 176-179), confirmé con ella si lo que quiso decir fue como los demás quieren; me contestó que sí y concluyó diciendo que todos eran diferentes.

Algunos de los niños más chicos comentaron que lo que aprendieron fue a dibujar, algo que es característico de la etapa de desarrollo en la que se encuentran y expresaban cómo se sentían de saberlo hacer, como 'JP' que comentó que aprendió a colorear y cuando le pregunté que cómo se sentía cuando coloreaba dijo: "feliz" (TC7, JP, 31MAR: 201).

Para concluir con la sesión dando oportunidad a que participaran todos, les pregunté si alguien más quería compartir y 'Osc' dijo "yo aprendí cómo cuidarnos a nosotros, qué necesitamos" (TC7, Osc, 31MAR: 249) y 'Cr' "puedo comentar mis sentimientos con los demás, porque compartiéndolo nos podemos desahogar de nuestros problemas" (TC7, Cr, 31MAR: 255-256). Así, con la Experiencia estructurada", se buscó que los participantes logaran una mayor comprensión de los asuntos vistos, como reconocimiento y expresión de sentimientos y valoración personal, con el fin de que identificaran más recursos para expresar sus necesidades a los demás.

El hecho de que en cada sesión hubiera participantes nuevos, me retaba a ver opciones para integrarlos y atenderlos de igual manera que a los demás, brindándoles los recursos y la atención que pedían de ser escuchados. Notoriamente, los que se iban incorporando, eran los primeros que querían compartir y a los que habían sido constantes, tenía que preguntarles si querían hacer algún comentario y cómo se sentían en relación a lo que veníamos haciendo.

Por la cantidad de participantes se produjo un gran volumen de evidencias, las cuales organicé para analizar los alcances de la intervención, con una estructura metodológica explicada en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA

En este capítulo se da cuenta de cómo se organizó, sistematizó y analizó la información de la intervención realizada, a partir de la información recabada, de la inmersión en los datos, el establecimiento de las preguntas de análisis y la estructuración de los datos.

4.1 Organización de la información

A continuación se muestra la manera en la que se organizó la información mediante un sistema de codificación, con el objeto de hacer una referencia precisa de los datos. Esta organización incluye los diferentes instrumentos que se emplearon para recabar información de la intervención, como fueron: la “Bitácora”, el “Cuestionario de recuperación”, la “Transcripción parcial de la sesión”, “Transcripción completa de la sesión”, y el “Material hecho por los participantes”. Este material fue organizado como se muestra en el Cuadro No. 1.

Cuadro No. 1 Organización de la información y descriptores

Sesión	Bitácora	Cuestionario de recuperación	Transcripción parcial de la sesión	Transcripción completa de la sesión	Material hecho por los participantes. Dibujos y manualidades
1	B1		TP1		
2	B2	C2	TP2		
3	B3	C3	TP3		MP3a, MP3b
4	B4	C4	TP4		MP4
5	B5	C5	TP5		MP5
6	B6	C6		TC6	MP6a, MP6b
7	B7	C7		TC7	MP7a, MP7b

Fuente: autoría propia

Los descriptores que se asignaron, se señalan en el cuadro anterior. De esta manera resultó fácil identificar las unidades de significado y las evidencias con las que

buscamos responder a nuestras preguntas de análisis y así poder dar cuenta de lo acontecido en la intervención.

La ruta que se siguió se inicia a partir de que se enumeraron todas las evidencias en bloques de cinco renglones, un ejemplo es: '(TP4, T, 18 FEB: 115-129)'. En el que 'TP4' corresponde a la "Transcripción parcial de la sesión" número cuatro, 'T' es la letra inicial con la que se identifica al participante por fines de confidencialidad, '18 FEB' es el día y el mes en el que se llevó a cabo la sesión y '115-129' es el rango de renglones en los que se ubica la unidad de significado en las transcripciones. Así, la información que nos sirvió de base para realizar un análisis cualitativo, transformó dicha información en lo que llamamos, datos. La información que se sistematizó se convirtió en un dato para el posterior análisis.

4.2 Inmersión en la información, los datos y establecimiento de preguntas de análisis

En este apartado se toman como eje las preguntas de análisis que surgieron a partir de los propósitos de la intervención y de los datos obtenidos. Para ello fue necesario realizar una inmersión en la información y los datos. El procedimiento que se siguió fue revisar las evidencias escritas, sesión por sesión, contemplando toda la información que se generó de la intervención, con el objeto de localizar los asuntos o cuestiones centrales que se generaron. Con este material, se elaboraron ensayos reflexivos con una perspectiva fenomenológica, identificando el dato tal como se revela, describiéndolo y dando cuenta de este con la menor inferencia de pre-juicios. Lo anterior se complementó con la perspectiva hermenéutica, para construir una "interpretación coherente" (Martínez, 1989: 169), de sentido, misma que dará cuenta del sujeto investigado y también del investigador. Así fue como se determinaron dos preguntas de análisis, las que se responderán en el capítulo V. La primera es; ¿Cómo fue el proceso de los niños en relación a la expresión de sus necesidades afectivas y de valoración? Y la segunda

¿Cómo fue mi desempeño como facilitadora? Estas preguntas orientaron todo el trabajo de sistematización y análisis de los datos.

4.3 La estructuración de los datos. Referentes metodológicos

En este apartado se da cuenta del proceso de estructuración de los datos, lo que fue posterior a la inmersión que se realizó en ellos para crear una estructura interpretativa coherente, capaz de dar cuenta de los alcances de la intervención. La estructuración de los datos, se realizó a partir del método fenomenológico con recursos del análisis hermenéutico. Waldenfels (1997), comenta que el objetivo de la fenomenología es:

Que los puntos de vista según los cuales se observan y se tratan las cosas, han de ser desarrollados a partir de la visión de la cosa, y sobre ningún otro fundamento... Significa que lo pensado se muestra tal cual como es pensado, y que es pensado tal cual como se muestra (p. 22).

Martínez describe la fenomenología como “el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (1989, p.167). Respecto al recurso interpretativo de la hermenéutica, Martínez (1989), señala que la hermenéutica no es sólo la interpretación que se hace de los datos, sino que la hermenéutica está presente a lo largo de toda la investigación, ya que en palabras de este autor, la “actividad interpretativa” (Martínez, 1989, p. 119), se realiza cuando se escoge el enfoque y el método a seguir, cuando se hacen las preguntas de estudio y la manera utilizada para obtener los datos y hacer el análisis. Martínez (1989), concluye, que desde la hermenéutica, la interpretación de las evidencias escritas -como las transcripciones de grabaciones, bitácoras y cuestionarios, entre otros-, se hace lo más fielmente posible, esto es, sin perder de vista el contexto en el que están inmersos los participantes, ya que esto da la pauta para tener una mejor comprensión del fenómeno o cuestión a investigar.

Martínez (1989), agrega que el método hermenéutico-dialéctico es el recomendado para una investigación en la que se desea estudiar lo acontecido en los

sujetos de la investigación, como es el caso de los talleres que se lleven a cabo desde el Enfoque Centrado en la Persona y que, según Martínez, es facilitar que la persona se exprese desde el marco de su experiencia vivencial y según su personalidad. De este modo, se podrán descubrir las tendencias espontáneas, motivaciones, intenciones, aspiraciones, conflictos y defensas, en lugar de canalizarlas hacia otros medios (1989). Este autor sostiene que el objetivo de una investigación es llegar a una explicación clara y precisa del objeto estudiado y que la veracidad de los resultados va a estar en función de la cercanía de la interpretación con la información obtenida. Así que la interpretación precisa se va a lograr a partir de una recopilación completa de los datos, como es el caso de grabaciones y bitácoras que permiten recuperar información íntegra de la intervención realizada y de contextualizar el objeto de estudio.

Comenta Martínez (1989), que a partir del entendimiento de los conceptos de estructura y función, se facilita la comprensión de las respuestas del ser humano, donde la estructura es un grupo de elementos independientes que se reconfiguran al articularse para realizar una función. Para Beuchot (2008), la hermenéutica es “aplicar la interpretación a los textos para desentrañar la intencionalidad que les fue impresa... los textos son de varias clases: “pueden ser escritos, hablados, e incluso actuados” (p. 86). Cualquier elemento que permita comprender a la persona desde el contexto de su experiencia vivida, y que en la medida de lo posible, sea lo más fiel a lo vivido. Propone Beuchot (2008), “una interpretación responsable del otro y de los otros, para lograr su mejoramiento integral” (p. 96), que permita llegar a tener un bienestar social. Así es como el método hermenéutico, al estar basado en la observación y las evidencias, me permitió establecer las perspectivas y alcances de la intervención, atribuirle significado a los datos y generar una explicación, no basada en variables, sino en categorías. Estas pueden ser interpretadas conforme a lo propuesto por Martínez (1989): en un ir y venir entre las unidades de significado y las partes, responder qué es lo que hace razonable la intervención buscando evidencias, entender el texto desde lo que hizo la persona, no tanto de las propias expectativas, tener en cuenta el nivel cultural de la población con la que se realizó la intervención, mostrar empatía, contrastar los resultados obtenidos y dar a conocer la propia interpretación. Por último también, con el recurso del método hermenéutico, localicé las unidades de significado que darían sustento a las respuestas

dadas a las preguntas orientadoras. A estas unidades les fueron asignadas ciertas categorías, con el objeto de construir una estructura interpretativa coherente y significativa, misma que refleja la participación de los sujetos –en este caso, los niños-, y también del investigador.

Para cada pregunta ubiqué las siguientes categorías: Para la pregunta ¿Cómo fue el desarrollo de un grupo de niños en cuanto a la expresión de necesidades de afecto y de valoración? Las categorías fueron: reconocimiento y expresión de sentimientos, reconocimiento y expresión de necesidades y respeto en la relación con los demás. Para la pregunta ¿Cómo fue mi desempeño como facilitadora? Las categorías fueron: habilidades y dificultades presentadas durante la intervención. Lo anterior dará cuenta de los alcances de la intervención en el siguiente capítulo.

La diferencia que establece Martínez (1989), entre el método fenomenológico y el método hermenéutico es que:

El hermenéutico trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una interpretación coherente del todo, mientras que el fenomenológico respeta plenamente la relación que hace la persona desde sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo (p. 169).

Martínez (1989), comenta que con la empatía que se puede llegar a tener de lo vivido por los participantes durante la intervención puede llevar a comprender mejor al sujeto. Así es como el autor propone el método fenomenológico para el estudio de las respuestas del ser humano desde la realidad de él mismo. Una vez descritas las preguntas de análisis, en el siguiente capítulo revisaremos los alcances de la intervención.

CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se describen los alcances logrados en la intervención dando respuesta a las preguntas de análisis descritas en el capítulo anterior. En primer lugar se abordará el desarrollo de un grupo de niños en cuanto a la expresión de necesidades de afecto y de valoración y en seguida la descripción de cómo fue mi desempeño como facilitadora, además se hará mención de los logros y dificultades que se presentaron durante la intervención.

5.1 El desarrollo de un grupo de niños en cuanto a la expresión de necesidades de afecto y de valoración

La promoción del desarrollo de los participantes se hizo en función de las cuestiones abordadas durante el Taller, ya que éstas estuvieron en función del reconocimiento y expresión de los sentimientos y necesidades de los niños y las niñas así como de su valoración personal. Las problemáticas tratadas, estuvieron orientadas para que los niños encontraran otras maneras de comunicarse mejor al expresar sus sentimientos y descubrieran los recursos con los que contaban.

5.1.1 El reconocimiento y la expresión de sentimientos

Los aprendizajes de los niños se caracterizaron por el reconocimiento y la expresión de sentimientos, lo que es importante para su desarrollo personal y social. Se incorporan a continuación algunos registros que dan cuenta de lo sucedido en los participantes respecto al reconocimiento y la expresión de sentimientos.

Al momento de compartir, a los niños les era posible identificar situaciones de cuándo no eran escuchados y cuándo sí, como en la participación de 'T' en su respuesta

a la pregunta “¿cómo te sientes cuando ellos te pelean?”, ella contestó: “mal”. En la búsqueda de que clarificara sus sentimientos, le pregunté: “Te sientes mal ¿te hacen llorar o te hacen enojar?”, ella expresa: “enojar” (TP2, T, 3 FEB: 96-105). De esta manera, la niña reconoció y expresó lo que sentía en sus conflictos interpersonales.

Ya se mencionaba que las “Experiencias estructuradas” fueron de utilidad para promover la expresión de los sentimientos de los menores, así como la relación con los demás. En la tercera sesión, a algunos participantes se les pidió que compartieran sus sentimientos oralmente. Uno de los casos fue, cuando uno de los más pequeños, al momento de llenar su “Cuestionario de recuperación”, me pidió ayuda para hacerlo. Me compartió dos sentimientos que en ese momento identificaba (TP3, Mi, 4 FEB: 111-129): Mi: “con mi mamá me siento feliz cuando le ayudo a hacer quehacer. Ahora que mi abuelito tuvo un accidente me siento triste, porque ya no viene”.

También los participantes expresaron creativamente la emoción que identificaban en determinados momentos. Principalmente se les facilitó expresar lo que sentían plasmándolo en plastilina. Un ejemplo es el comentario de ‘Mo’ (TP3, Mo, 4 FEB: 132-154), quien realizó un arco iris. Por cierto, también hizo uso de su facilidad para pedir a los demás niños plastilina de otros colores a cambio de los que ella tenía. Al respecto se incorpora el siguiente registro:

Mo: “aprendimos sobre los sentimientos y cómo lo que sentimos lo podemos expresar con plastilina”

F: “lo podemos expresar de diferentes maneras... cuál es la que sientes más”

Mo: “Felicidad”

F: “Tu dibujo fue el arcoíris verdad, para ti que representa...”

Mo: “Felicidad”

F: “la vida se te llena de colores, sí...”

A continuación incluyo varias de las respuestas que escribieron los niños a la pregunta: “si tuvieras que decirle a otra persona quién eres, cómo eres, qué quieres, qué le dirías... Yo soy...”

Mo: “Feliz” (C5, Mo, 3 MAR: 1003)

J: “Casi siempre me siento feliz” (C5, J, 3 MAR: 1173)

Ya estando cerca del final del Taller, se alcanzaba a ver el camino recorrido, en el que a algunos de los participantes les era más fácil expresarse a nivel de sentimientos y verbalizar lo que necesitaban. Un registro de esto fue durante la quinta sesión, donde ‘Ai’ en su “Cuestionario de recuperación” respondió cómo se describía (C5, Ai, 3 MAR; 653-657): Ai; “Feliz, me gustan las *“barbis”*, no me gusta que me peleen, yo soy una niña triste, yo quisiera que mis amigos no peleen porque yo me siento triste y ahora me siento feliz”.

Otro registro de cómo los niños se expresaban más a nivel de sentimientos, fue en la séptima sesión, cuando ‘Br’ expresó que se sentía “feliz” cuando recibía la atención de sus padres (TC7, Br, 31 MAR: 51-66). Como vemos, a este menor le fue posible expresar cómo se sentía ante un suceso del presente en la relación con sus padres y tratándose de un niño que es muy reservado en sus comentarios, fue muy valioso que haya expresado esto de manera verbal. La mayoría de los participantes pudieron reconocer y expresar sus sentimientos, sobre todo, en relación con las personas con las que convivían, teniendo una mayor claridad de lo que les pasa con cada uno de los sentimientos que experimentaron.

5.1.2 El reconocimiento y la expresión de necesidades

Las “Experiencias estructuradas” empleadas para el reconocimiento y expresión de necesidades, permitieron a los participantes adquirir una mayor confianza para hacerlo de diferentes maneras, sobre todo al practicarlo con sus pares, ya que fueron diseñadas para que los participantes tuvieran más recursos para comunicar mejor sus necesidades a los demás. Algunos de los registros que se tienen relacionados con expresiones de lo que ellos necesitaban fueron los siguientes:

Br: “Que me quieran, que me cuiden” (TC6, Br, 17 MAR: 142-154).

Di: “Obtener ayuda en mis tareas por mis maestros, que no me peleen y obtener respeto por mis compañeros, más atención o dedicación de tiempo de mis padres” (TC6, Di, 17 MAR: 183-187)

Na: “Necesito ayuda de mis papás, que me pongan atención, que me tengan confianza de mí, que este más a gusto con todos los conocidos” (TC6, Na, 17 MAR: 200-201)

P: “Quiero ser escuchada y comprendida por mis papás” (TC6, P, 17 MAR: 206-208).

Osc: “Yo puse que me cuiden todos, que me respeten mis compañeros y que me de amor mi familia” (TC6, Osc, 17 MAR: 215-217).

A: “Ser escuchada por mis padres y mis compañeros... ayuda de mis padres y atención de ellos” (TC6, A, 17 MAR: 220-226).

Además de compartirlo en el grupo, hubo quienes lo expresaron por escrito en el “Cuestionario de recuperación” que se aplicaba al final de cada sesión, de los cuales se pudieron obtener los aprendizajes que los participantes tuvieron en relación al reconocimiento de sus necesidades. A continuación se muestran unos de los casos registrados que respondieron a la pregunta ¿Qué aprendí de mí?:

Na: “Que necesito cuidarme y que me cuiden mis papás” (C6, Na, 17 MAR: 32-35).

A: “sobre mis necesidades” (C6, A, 17 MAR: 432).

Respecto a la pregunta ¿Qué quiero cambiar? ‘Ai’ respondió: “Colorear y expresar lo que necesito” (C6, Ai, 17 MAR: 332). También sobre algo que recordaban importante ‘Mo’ escribió: “Que tenemos necesidades y opinión” (C7, Mo, 31 MAR: 234)

En las últimas sesiones identificaron la importancia que tiene la manera en la que se pide algo a los demás, así como en lo que podían hacer ellos mismos para obtener lo que necesitaban. Algunos registros que se tienen de lo anterior son:

J: “Tenemos que ayudarlos, protegerlos y ayudarlos...” (TC6, J, 17 MAR: 261)

Na: “Nosotros también tenemos que dar amor” (TC6, Na, 17 MAR: 265)

Los participantes identificaron recursos de comunicación para expresar lo que necesitaban de los demás, como el siguiente caso:

J: “puedo comunicarme más fácil... hay como comunicación por escrito, hablar... representarlo... se me hace más fácil hablar” (TC7, J, 31 MAR: 120-130).

Como podemos ver, a los niños y las niñas cada vez les fue más fácil identificar sus necesidades en relación con quienes les rodean. A partir de este descubrimiento, tienen la posibilidad de hacerlo de manera regular.

5.1.3 La relación con los demás

Durante la intervención, los participantes se dieron cuenta que una manera de compartir, era a partir del respeto propio y el de los demás. En el espacio que se les brindaba para que se expresaran en relación a lo aprendido, se les recordaba constantemente que había que respetar a quien estaba participando, o sea, escucharlo y atender lo que nos estaba compartiendo. Algunos de los participantes compartieron que aprendieron a hacer dibujos, a hacer figuras con plastilina, a comentarles a sus compañeros lo que hacían y también, algunas cuestiones que les caracterizaban, como: la relación con sus amigos, que son buenas personas, amables con los demás, y en ocasiones, las dificultades que vivían con sus padres y lo que les gustaría tener. Varios de los niños expresaron por escrito, en los “Cuestionarios de recuperación”, sobre el respeto en la relación con los demás. En los siguientes registros se puede evidenciar lo anterior:

T: “Respetar a mis amigos” (C2, T, 3 FEB: 110).

Mo: “Como comunicarnos y respetar las opiniones” (C2, Mo, 3 FEB: 151-152).

Mo: “A respetar convivir y que todos somos diferentes” (C7, Mo, 31 MAR: 210-211).

Na: “Que me respeten, que tengo que cuidarme y que todos somos diferentes” (C7, Na, 31 MAR: 260-261).

T: “A compartir con mis compañeros y a respetarlos para que me puedan respetar” (C7, T, 31 MAR: 410-413).

Los “Cuestionarios de recuperación” fueron una herramienta útil para tener evidencias de los cambios que podrían tener los niños en cuanto a lo propuesto. Las siguientes viñetas reflejan algunos de los aprendizajes que lograron:

Mo: “De que cuando habla una gente mayor o menor respetar su palabra y su opinión” (C2, Mo, 3 FEB: 138-142).

T: “Trabajar en equipo y respetar a la maestra” (C6, T, 17 MAR: 370-373).

T: “A compartir con mis compañeros” (C3, T, 4 FEB: 194-195).

Br: “Atención de mis compañeros” (C4, Br, 18 FEB: 43-44).

Na: “Unas cosas como respetarlos y no pelear con ellos” (C6, Na, 17 MAR: 44-45).

JP: “Me respetaron” (C7, JP, 31 MAR: 372).

Na: “De no pelear los que nos rodean y que también nos podemos ayudar” (C7, Na, 31 MAR: 272-273).

A: “Convivir y escuchar a todos (C5, A, 3 MAR: 326)

Di: “...convivir y a hacer (ser) buena persona (C5, Di, 3 MAR: 495)

Na: “Muchas cosas como respetar a las personas mayores sobre los sentimientos y otras cosas” (C5, Na, 3 MAR: 1365-1368)

En los espacios en los que los niños y las niñas compartían sus reflexiones respecto a las “Experiencias estructuradas”, varios expresaron lo que sentían a partir del respeto por ellos y por los demás, cuando se les escuchaba, cuando se les comprendía y cuando se les prestaba atención. Cuando compartió ‘Jo’ quien fue molestada por uno de los niños, durante la sesión, yo pedí respeto para ella y para todos los niños, y ella dijo que aprendió a respetar y que se sentía alegre cuando la respetaban (TP3, Jo, 4 FEB: 140-145). También otro de los niños dijo: Osc: “mis compañeros me han enseñado a respetar a mis compañeros, me han ayudado cuando yo lo necesito y lo que yo le puse aquí (en la pecera con las frases seleccionadas) me gustaría respetar a mis amigos...” (TC7, Osc, 31 MAR: 245-273).

Los niños y las niñas se dieron cuenta que había mayores posibilidades de obtener el respeto de los demás, si ellos también brindaban respeto a los demás. Como lo hizo ‘Hu’ al compartir cuáles eran sus necesidades: “puse que quiero respetar a mis papás... portarme bien... que me quieran mucho y que nos apoyemos” (TC6, Varios, 17 MAR: 245-273). Este fue un comentario que sirvió para que otros niños como ‘J’ comentaran “tenemos que ganarnos el respeto”.

Todos, en general, expresaron en sus respuestas la importancia del respeto hacia los demás. En este caso, hacia sus compañeros. Lo que enriquece el aprendizaje obtenido en beneficio de su desarrollo personal y sus relaciones. Con lo descrito anteriormente, se abarcan los alcances de la primera pregunta ¿Cómo fue el desarrollo de un grupo de niños en cuanto a la expresión de necesidades de afecto y de valoración? y en el siguiente apartado se darán a conocer los de la segunda pregunta que es ¿Cómo fue mi desempeño como facilitadora?

5.2 El desempeño del facilitador

El desempeño del facilitador en una relación de ayuda, es ofrecer condiciones para que los participantes se perciban y tengan la experiencia de vivirse de manera diferente a como lo hacen en la vida diaria, esto es, se reconozcan con recursos propios, que les permitan relacionarse de una mejor manera, consigo mismos y con quienes los rodean. Uno de los atributos que se dio en la relación facilitadora y del que puedo dar cuenta desde una visión autoreflexiva, fue la consideración positiva, a partir del aprecio, interés y respeto hacia los niños, lo cual procuré vivir desde mi experiencia y mi sentir.

El aprecio hacia los niños, me ayudó a tener un panorama más amplio de los recursos con los que contaban, a partir de su compartir. Considerándolo el de cada uno importante, demostrándoselos con mi postura corporal, poniéndome a su altura, de frente a ellos y con una escucha activa que me permitió atenderlos y entender mejor su sentir.

El respeto en cada una de mis intervenciones era un elemento implícito en lo antes mencionado, ya que esto me permitía modelar a los niños lo que yo pedía de parte de ellos hacia los demás.

5.2.1 Las habilidades facilitadoras en la expresión de sentimientos y necesidades

Tomando como punto de partida el objetivo de propiciar un espacio de crecimiento para los demás y el de ser agente de cambio desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), consideré importante crear un clima de confianza, invitar a los niños a compartir a nivel personal, apoyándome de “Experiencias estructuradas”, fomentando el respeto por el otro y dando libertad de aprendizaje.

Propiciar un clima de confianza

La selección del espacio físico en el que se desarrolló el Taller, propició que se estableciera un ambiente de confianza, ya que era el espacio donde los niños asistían semanalmente a un Taller de Lectura y estaban familiarizados con el lugar.

Uno de los primeros aspectos que se manejaron, fue introducirlos a la dinámica de la intervención, viviendo la experiencia de compartir en un espacio de escucha, en el que se pedía el respeto, de sí mismos y en su relación con los demás, por parte de todos los participantes. Se establecieron condiciones de confianza, a partir de las actividades de aprendizaje en las que los niños pudieron vivir la experiencia de cómo se sentían cuando sí eran escuchados y cuando eran atendidos por otros.

Como facilitadora, busqué crear condiciones de mayor seguridad y confianza, para que los participantes comenzaran a identificar recursos que les facilitaran su desarrollo personal, desde un ambiente más experiencial; particularmente en lo que respecta a la seguridad, ya que esto es nuclear para su desarrollo, por la etapa del mismo en que se encuentran.

Las “Experiencias estructuradas”

En cada sesión se iniciaba con una cuestión que fuera útil para ellos y se ejemplificaba con “Experiencias estructuradas”, con las que se buscó crear las situaciones adecuadas para su aprendizaje.

Las “Experiencias estructuradas” que se plantearon, estuvieron orientadas al logro de los propósitos, resultando así un recurso de apoyo importante. Ello facilitó que los niños y las niñas se descubrieran a sí mismos, que supieran que cuentan con recursos, que son alguien, que no hay otros como ellos y que tienen otras opciones en la vida y no solamente las que observaban a su alrededor.

La intervención de uno de los participantes, durante la “Experiencia estructurada” “Mi cuento”, dio pie para que varios niños comentaran si alguien debía ser querido o no

por ser diferente, -con el referente de que era muy alto en relación a los demás niños-, lo que lo hacía verse diferente (TP4, Mo, 18 FEBM 174-179):

Mo: que no siempre vamos a quedar en las misma altura, ni en los mismos rasgos

F: sí, todos somos diferentes ¿verdad? y algunos tenemos unas características y otros tenemos otras

Mo: no todos somos iguales

F: exacto, y no por eso nos tienen que desprestigiar, ni hacer a un lado ¿verdad?

Mo, (asienta con su cabeza)

Al facilitar fue importante brindar recursos para que los niños y las niñas contaran con referentes de sí mismos. Les fue más fácil expresarse y valorarse ellos mismos cuando hicieron su “Superhéroe”, con el que se buscaba que los niños reconocieran quiénes son, cómo son y qué es lo que les gusta, a raíz de una pregunta que hizo uno de los participantes, surgieron los siguientes comentarios (TP5, F, 3 MAR: 151-169):

J: una pregunta ¿todos los superhéroes tienen que tener capa y lentes?...

F: a ver, lo que estamos viendo aquí... a ver nos estamos dando cuenta ¿de quiénes son los superhéroes que ustedes hicieron?

Na: somos nosotros mismos

F: ajá, sí... exacto, Na

Na: es que es nuestra propia foto y nuestra foto no se puede parecer a alguien más, no decir este es otro, no puede decir este es otro, si eres tú

F: ajá, exacto, o sea los superhéroes que ustedes están representando, como ustedes dicen son ustedes mismos

Na: mjj, no podemos decir que es alguien más

F: mjj, exacto, sí

Na: es nuestra foto

Con el propósito de que encontraran en la asertividad un recurso para expresar sus necesidades a los demás, realizamos algunos ejercicios que pusieron en práctica al momento de recuperar los aprendizajes de la sesión. Como en el caso de ‘Br’, que compartió los aprendizajes que había obtenido durante el Taller, haciendo una conexión

de varias de las cuestiones que abordamos, aplicándolas a nivel personal (TC7, Br, 31 MAR: 53-67):

F: ... ¿cuáles son algunas de las frases que más representan lo que tú has aprendido aquí en el Taller?

Br: puedo pedir que me escuchen mis padres,

F: puedes pedir que te escuchen tus padres, esa es una de las que más te ha gustado y en algún momento Br ¿les has dicho a tus papás lo que necesitas?

Br: sí

F: y has recibido la atención de ellos

Br: sí

F: sí y eso cómo te hace sentir cuando recibes la atención de tus papás

Br: bien, feliz

F: feliz, ajá, sí

Las “Experiencias estructuradas”, también aportaron para que los niños y las niñas tuvieran un panorama integral de algunas de las cuestiones que vimos como: la valoración personal, el reconocimiento y la expresión de sentimientos y la identificación de otros recursos para expresar sus necesidades a los demás. Un ejemplo de esto, es la participación de ‘Di’ (TC7, Di, 31 MAR: 139-153), en la última sesión en la que se les pidió que compartieran lo que habían aprendido a lo largo del Taller:

Di: yo aprendí aquí pues con todos mis compañeros a respetar a las personas, a no faltarles al respeto, y me sentía bien, porque yo podía ayudar a los niños más pequeños que yo

F: ajá, sí, cómo te sientes cuando ayudas a los demás

Di: bien

F: bien cómo

Di: feliz

F: feliz, ajá, ayudar a los demás te hace sentirte feliz

Di: sí

F: sí y alguna de las frases que más te gusten de las que pusiste en tu dibujo

Di: descubro que hay diferentes maneras de comunicarme

F: mmj y cuáles son esas diferentes maneras de comunicarte que descubriste

Di: Mmm

F: Como cuáles

Di: hablando con mis papás, con mis amigos, con mis compañeros, platicándoles de lo que yo siento, así...

También fomentar la confianza para que los niños compartieran lo aprendido durante las “Experiencias estructuradas” fue un recurso útil, ya que permitía a los participantes tener una mayor claridad respecto a su experiencia. Se hacía una invitación a reflexionar y compartir sobre lo que acontecía. El siguiente registro es un ejemplo de cómo se les invitaba a compartir (TC6, F, 17 MAR: 125-133):

F: Para continuar, estando ya un poco más tranquilos después del relax, del receso de estar un poco exaltados, vamos a tranquilizarnos un poco y para poder compartir lo que ustedes acaban de hacer. Vamos a ver, quién quisiera pasar aquí al frente y decirnos de lo que ustedes escribieron, ustedes en su hojita, qué significa para ustedes esa flor que iluminaron, esa maceta que iluminaron.

De esta y otras maneras se buscaba generar la confianza para que los niños pudieran expresar más desde su sentir que desde su hacer, fomentándoles el respeto por el otro y propiciando la libertad en sus aprendizajes.

El respeto por el otro

Otro recurso importante en la labor de facilitar para que los niños tuvieran experiencias, distintas a las que tenían en sus hogares, fue el establecimiento de límites cuando estos fueron necesarios, sobre todo para fomentar el respeto por el otro al compartir. Por ejemplo cuando ‘Jh’ estaba compartiendo y varios niños la interrumpieron, vi la necesidad de establecer límites para permitir la participación sin interrupciones (TP5, F, 3 MAR: 92-99):

F: “el arcoíris qué hace, a ver permítanme, quien tenga esta funda es quien puede hablar, sí, quien quiera hablar la pide para que se la pasen y pueda hablar ¿de acuerdo? A ver Jh, tu superhéroe qué poderes tiene”.

Otra intervención fue cuando una niña acusa a otro niño de burlarse del dibujo de quien estaba compartiendo (TP5, F, 3 MAR: 136-138):

F: “a ver, vamos a recordar que aquí es un espacio donde nos respetamos todos, el hecho de que cada quien tenga la funda es para que todos escuchemos a la persona que tiene la funda... de esa manera nos respetamos escuchándonos.

También era necesario retomar los acuerdos al momento de compartir, ya que con la llegada de nuevos participantes, era necesario repetirlos, como en la siguiente intervención (TC6, F, 17 MAR: 24-28):

F: “vamos a recordar también que este es un espacio para respetarnos, para respetar a las personas que están compartiendo y para compartir lo que cada uno sentimos y estamos queriendo decir, de acuerdo”.

Había momentos en que los niños se distraían. En esos momentos para mí era importante ser congruente demostrando mi molestia, quedándome callada hasta tener su atención, con la finalidad de crear condiciones de respeto hacia los demás y el establecimiento de un marco de disciplina. Un ejemplo de estos momentos fue cuando unos a otros se acusaban de estarse molestando, no guardaban silencio y difícilmente atendían a las indicaciones; (TC6, F, 17 MAR: 204-206):

F: “a ver desde su lugar quieren participar, quieres participar Hu, quieres participar JP desde ahí, no (varios niños empezaron a hablar y jugar) vamos a comportarnos para respetar a los demás que están participando, de acuerdo”.

De esta manera buscaba un ambiente de respeto y fomentar la expresión de sus experiencias.

Libertad en el aprendizaje

Un elemento importante fue promover que los niños logaran sus propios aprendizajes y la experiencia de que podían tomar ciertas decisiones en el Taller, por ejemplo; que se acomodaran donde ellos quisieran, lo que les hice saber en la primera sesión cuando uno de ellos se cambió de lugar porque lo estaban molestando (TP1, F, 28 ENE: 92-100):

C: Me cambié de lugar porque me estaban molestando y estaban platicando...

F: Ahorita fue decisión de ustedes, nadie les dijo que se cambiaran de lugar... y cómo te sientes de estar ahí

C: a gusto sin que me estuvieran molestando...

F: Se fijaron que nadie les llamó la atención, fue su decisión... cada quien se cambió porque quiso cambiarse y entonces de esa manera es por lo que estamos aquí; porque queremos estar aquí, porque es nuestra decisión y eso nos da la libertad de hacer lo que nos gusta ¿les agrada esa parte?

Varios: Sí

Otra manera de promover la libertad era abrir espacios para que compartieran su experiencia (TP5, F, 3 MAR: 92-99):

F: “ahora lo que vamos a hacer quién de ustedes quisiera decirme de qué se dieron cuenta ...”

También buscaba brindar condiciones para que los participantes identificaran lo que habían aprendido y cómo querían convertir lo encontrado en un recurso. Por ejemplo (TC7, F, 31 MAR: 30-42):

F: Muy bien, a ver ahora vamos a ver cómo cada uno de nosotros hemos recuperado diferentes cosas durante las veces que nos hemos visto aquí. El hecho de pescar primero las pelotas, representa lo que nosotros pudimos obtener de todas estas veces que nos hemos visto: qué beneficios, qué he aprendido, cómo me siento. Sí, entonces aquí en la pecera que ustedes tienen y que ustedes decoraron, iluminaron y que le pegaron las etiquetas, tienen cada uno diferentes frases que escogieron, porque al final de cuentas ustedes las fueron seleccionando al intercambiarlas con sus compañeros. Entonces lo que tienen ustedes ahí en su dibujo es parte de lo que pudieron haber recuperado durante cada una de las sesiones, quién quisiera comenzar a comentar lo que aprendió, como se sintió y qué aprendió de sus compañeros ¿todos quisieran participar, (varios dijeron que sí) les voy preguntando entonces? ... A ver van participando uno por uno, a ver, primero tú Osc y después Br, me van diciendo para irles dando la palabra.

Fue importante recordarles que era un espacio en el que ellos tenían la libertad de poder expresarse y compartir con los demás lo que habían aprendido y lo que cada uno estaba viviendo. En general, considero que logré establecer un clima de confianza en este espacio, y el establecimiento y sostén del encuadre al respecto, además de la experiencia de compartir y escuchar al otro con respeto.

5.2.2 Las dificultades del facilitador

Las dificultades que se presentaron en la facilitación del Taller estuvieron relacionadas con reafirmar la aplicabilidad de una intervención con niños, y la dificultad para atender lo individual y lo grupal.

La aplicabilidad de una intervención desde el Enfoque Centrado en la Persona con niños

Las escasas referencias de intervenciones con población infantil desde el Enfoque Centrado en la Persona, representaron que al inicio del Taller, no contara con los fundamentos necesarios para intervenir con los niños.

En las primeras sesiones, con la finalidad de que compartieran, se estableció que todos debían participar, se implementaron reglas para que sólo hablara uno a la vez, permitiendo que, quien tuviera la palabra pudiera hablar sin ser interrumpido por alguien más, con el fin de mostrarles la importancia de su participación. Fue poco a poco que los menores fueron compartiendo sin que se interrumpieran unos a otros y participando por su propia iniciativa, sin que yo tuviera que insistirles; este era otro temor que yo tenía, pero resultó más enriquecedor de lo que se esperaba.

También en un principio, no entendía las respuestas de los niños y creía que su manera de responder era un obstáculo, ya que sólo respondían con palabras como “sí”, “no”, “bien”, etc. Reconozco que no haber tenido antes los referentes teóricos necesarios para el trabajo con niños desde el Enfoque Centrado en la Persona me dificultó la

comprensión de sus expresiones. Yo tenía el interés de que hicieran lo que yo conocía: que hablaran más de sí mismos y facilitar que se descubrieran a partir de su propio aprendizaje. Estos eran los aprendizajes con los que yo contaba y los que puse en juego en este taller. Ahora tengo otros más, gracias a ellos. Por ejemplo en el caso expuesto a continuación, se buscó confirmar si su sentirse mal era un sentimiento de enojo (TP2, T, 28 ENE: 96-102):

F: ¿por qué? (*Silencio*) ¿cómo te sientes cuando ellos te pelean?

T: mal

F: Te sientes mal ¿te hacen llorar o te hacen enojar?

T: enojar

F: Te hacen enojar (*lo repito en tono de enojo*), y eso a ti te molesta, sí (*asiente con la cabeza*)... entonces crees que decirles de manera más firme ya no quiero que me peleen porque me hacen enojar, y eso a mí no me gusta ¿se los has dicho alguna vez?

A los participantes más pequeños, de seis y siete años, se les dificultaba expresar sus sentimientos por escrito y verbalmente como yo estaba acostumbrada a que lo hicieran las personas adultas, sin considerar que los niños, y sobre todo en estas edades, tienen otros lenguajes que se instalan preferentemente en sus actitudes, gestualidades y mensajes para-verbales. Luego descubrí que las manualidades y el dibujo, eran uno de los recursos favoritos de los niños para lograr que se comunicaran. Uno de los registros con los que se cuenta, es el de uno de los niños al que se le dificultaba expresar lo que estaba sintiendo. Generalmente era necesario hacerle más preguntas, con la finalidad de que dijera más allá de un ‘mmm’ o un movimiento de cabeza, pero con la “Experiencia estructurada, Expresando mis emociones con plastilina” el resultado fue diferente (TP3, Ai, 4 FEB: 155-174):

F: Ai ¿qué fue lo que tú hiciste?

Ai: un árbol y un corazón (*El árbol lo hizo de color rosa, aun cuando tenía la opción de cambiar los colores que le tocaron, no lo hizo*)

F: el árbol para ti qué representa, cuando tú ves un árbol, tú cómo te sientes

Ai: mal

F: ...que le pasa al árbol y a ti que se sienten tristes (*silencio*)

Ai: se lastiman

F: Qué aprendiste hoy Ai

Ai: mmm

F: cuál carita te pones regularmente

Ai: triste

F: ¿Regularmente te sientes triste Ai?

Ai: si

F: ¿Cómo quieres sentirte?

Ai: bien

F: Bien, ¿contenta?

Ai: si

F: ¿Qué quieres hacer para sentirte contenta?

Ai: un dibujo, jugar.

El grado de reconocimiento personal de los niños y las niñas variaba de acuerdo a la edad, como en el caso de 'Ai' que tenía cierta dificultad para responder verbalmente a las preguntas, pero sí mostraba con facilidad el dibujo que había hecho. Yo seguía considerando importante la expresión verbal, aunque ahora aunada con otras maneras de comunicarse, como eran el juego, el dibujo o las manualidades.

El hecho de que los niños aprendieran a expresarse también verbalmente era una de las finalidades del taller, pues de esta manera podrían comunicarse más fácilmente con los adultos, particularmente con sus padres, y así expresar lo que necesitaban, sin embargo, esta tarea no era sencilla, sobre todo porque ellos tenían que ensayar un recurso que en su cultura familiar no se promovía. En particular con "Ai", era necesario que estableciera una relación cercana con ella, lo que solía rendir frutos, aunque esto, de entrada no lo vi claramente, ya que por lo general, lo que percibía eran las dificultades para lograr su expresión verbal. Incluso, por lo regular, tenía que repetirle varias veces mis preguntas y también era difícil escucharla, dado que sus respuestas eran más con movimientos de cabeza o con "sí", "no", por lo que una manera de confirmar sus

respuestas era que yo se las repitiera. El siguiente registro ilustra lo anterior; (TP4, Ai, 18 FEB: 87-108):

F: ¿cuál fue el personaje que más te gustó Ai, cuáles son?, Gretel la niña, y qué fue lo que te gustó de Gretel

Ai: cuando llegaron a la cueva

F: cuando llegaron a la cueva, ajá ¿Qué hicieron en la cueva?...

Ai: Se sentaron

F: Se sentaron, y qué fue lo que te gustó de Gretel (pausa) cuenta el dibujito, qué fue lo que dibujaste ahí ¿Gretel cuando está en la cueva?

Ai: Sí

F: Y la ardillita fue la que les invitó las nueces ¿verdad? ¿Quieres compartírnos algo más?

Ai: nada más

F: ¿nada más?

Una manera de facilitar la expresión de sus necesidades fue invitándolos a expresar más desde sí mismos en relación con quienes los rodean, con el afán de que los participantes adquirieran un determinado grado de expresión verbal y con ello se les facilitara entender lo que les pasaba. Como en la siguiente intervención (TC6, F, 17 MAR: 169-175):

F: “eso es lo que necesita la planta, así es, pero por ejemplo algunos pusieron lo que necesita la planta pero si la planta necesita agua, nosotros qué necesitamos” y Di contesta: “apoyo”.

También una manera de facilitar su expresión verbal fue cuando entendí que debía pedirles que lo hicieran más desde su sentir. Uno de los registros fue cuando ‘Jo’ expresó como se sentía cuando recibía el respeto de los demás (TP3, F, 4 FEB: 140-154):

F: ¿qué aprendiste tú hoy?

Jo: a respetar

F: cuando respetan las demás personas cómo se sienten

Jo: alegres

F: y tú cómo te sientes cuando te respetan

Jo: alegre (hubo un momento en la sesión en el que un niño le faltó al respeto y cuando me dijo, yo pedí respeto para todos)

F: y para ti que representan los corazones

Jo: el alma

F: Tu alma cómo se siente

Jo: bien

F: bien cómo, bien contenta o bien enojada, bien triste

Jo: Feliz

F: Feliz...

Considero que la aplicabilidad de una intervención con niños pudo ser posible al entender la etapa de desarrollo en la que se encontraban los participantes, pero sobre todo a la apertura que manifestaron los niños y las niñas por compartir.

Atender lo individual y lo grupal de manera simultánea

Ante el incremento en el número de participantes en cada sesión, me descubrí con la limitante de atender las necesidades de todos los participantes, sobre todo de aquellos que aún no sabían escribir y de aquellos que eran muy demandantes de atención. Al respecto, pedí que fueran los más grandes, los que ayudaran a los más pequeños en las actividades realizadas, para yo poder estar atenta a la conducta y expresión de los demás. Debido al tamaño del grupo, fue necesario implementar otras dinámicas de participación, en las que yo les iba preguntando si querían compartir en relación a las “Experiencias estructuradas”. Lo anterior originó que varios de los participantes dijeran que no, a partir de que uno dijo que no, cuando se vieron con esta opción, mostrando así una negativa casi generalizada para compartir ante el grupo. Lo interesante fue cuando uno de los participantes que había dicho que no, pidió compartir y así fue como varios que habían dicho que no, sí lo hicieron finalmente. Un ejemplo de esto fue cuando ‘Di’ dijo que no y luego que sí quería participar desde su lugar, lo que favoreció que algunos de los niños que no quisieron participar al inicio, quisieran hacerlo después. Agrego una viñeta al respecto (TC6, A, 17 MAR: 181-199):

F: quieres participar Na (con su cabeza dice que no), tu Di (de momento dice que no, pero después, dice que si lo hace desde su lugar sí quiere participar). Tú quisieras pasar Hu, no, quieres pasar JP, tú T (con su cabeza dicen que no) ni mostrarnos lo que escribiste, ni lo que dibujaste...

Di: yo puedo enseñar mi dibujo

F: sí, sí Di enséñanos tu dibujo

Na: ¿puedo enseñar mi dibujo?

F: a ver, espérenme tantito, Na sí nos quiere compartir lo que hizo

Na: Necesito ayuda de mis papás, que me pongan atención, que me tengan confianza de mí, que este más a gusto con todos los conocidos

F: y quieres enseñarnos tu dibujo (nos lo enseña desde su lugar) gracias Na está muy bonito

Como podemos apreciar en este capítulo, finalmente se dio la participación de la mayoría de los participantes, aun en un grupo numeroso, como lo era en ocasiones. La seguridad y la confianza que se les ofreció en el Taller, facilitaron que eligieran experiencias en pro de su desarrollo.

A continuación, estos resultados se relacionarán con el marco referencial mencionado en este trabajo.

CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON AUTORES

En este capítulo se cotejan los alcances que se observaron en los participantes con el marco referencial antes presentado, lo que permite apreciar, cómo el reconocimiento y la expresión de necesidades de afecto y de valoración de los niños, así como una relación facilitadora, pueden favorecer el desarrollo vital en la etapa de la infancia desde el Enfoque Centrado en la Persona. Rogers (1982), señala, que en la medida en que una persona satisfaga adecuadamente las propias necesidades, particularmente en etapas del desarrollo tempranas, avanzará (con mayor facilidad) en los procesos madurativos. En la infancia, la necesidad de sentirse amado, de reconocerse como persona y de relacionarse con los demás, son indispensables para el desarrollo.

6.1 El reconocimiento y la expresión de necesidades de afecto y de valoración

El reconocimiento y la expresión de sentimientos de los participantes se dio a partir de la experiencia en el taller, donde los niños pudieron identificar lo que necesitaban y lo que no. Rogers dice que la experiencia “se refiere a los datos inmediatos de la consciencia, no a una acumulación de experiencias pasadas” (1985, p. 26), de ahí que la promoción de la experiencia personal mediante las actividades denominadas “Experiencias estructuradas”, constituyó un importante recurso para que los menores reconocieran y expresaran sus sentimientos, -conforme a la edad y etapa de desarrollo en la que se encontraban.

Orientar las experiencias permitió que tuvieran una participación activa y que pudieran tener más claridad de lo que les pasaba con los sentimientos que iban experimentando. Ello es referido por Rogers (1985), como el “Experiencing del sentimiento” (p. 27). El contacto con la experiencia fue representado por los niños mediante la expresión lúdica, pictórica y a partir de otras construcciones artísticas y simbólicas, según la posibilidad y la creatividad de cada uno. Sabemos, que sobre todo

los niños, se valoran con base en sus propias experiencias, por lo que fue relevante el restablecimiento del contacto con estas. Al respecto, Rogers (1985), afirma que:

El niño posee un sistema innato de motivación (propio de todos los seres vivos) y un sistema innato de control (el proceso de valoración) que por su propia “retroalimentación” mantiene el organismo al corriente del nivel de satisfacción de sus necesidades motivacionales (p. 64).

Con base en lo anterior, también se promovió la renovación de los introyectos familiares y sociales –mediante un espacio vital alternativo-, lo que permitiría a los niños la disminución del potencial de conflicto entre estos dos ámbitos de la vida; la experiencia personal y los introyectos que conforman el autoconcepto.

A lo largo del taller, los menores fueron identificando los sentimientos que emergían en las actividades realizadas. Oaklander (1992), señala que los niños necesitan saber “qué tipos de sentimientos existen, que todo mundo tiene sentimientos, que los sentimientos se pueden expresar, compartir y comentar” (p. 122), con lo que se abonaba a la valoración de la experiencia y de las propias necesidades, así como a la actualización de un autoconcepto que resultara impulsor del desarrollo.

Las “Experiencias estructuradas” fueron utilizadas como mediadoras para promover la experiencia emocional y su expresión, son equivalentes a lo que Natalie Rogers denomina artes expresivas (en Guadiana, 2003), y que es:

La utilización de varias formas de arte para expresar los sentimientos... Las artes del movimiento, lo visual, lo sonoro y la redacción creativa son lenguajes del alma y el espíritu que pueden aprovecharse para explorar el rango de las emociones humanas [...] Las artes expresivas representan un medio cómodo y conocido mediante el cual se expresan los niños (p. 3, 6).

La experiencia de los niños se caracteriza por ser “espontánea y creativa”, señala Maslow (1997, p. 81), sin otro objetivo que el de satisfacer las necesidades propias de su edad. Así fue como la expresión manual y gráfica en los niños, al ser algo natural en ellos, reveló más de lo que pudieron expresar con palabras, -aunque se promovió la extensión de la expresión, al terreno de lo verbal.

El reconocimiento y la expresión de necesidades de afecto y de valoración de los participantes se dieron, sobre todo, en la relación con los demás. Betancourt y Peña (2006), exponen que la constitución de la personalidad depende de las relaciones interpersonales que se van estableciendo, que en el caso de los menores de edad es crucial, ya que dependen en gran medida de la aceptación por parte de los que los rodean. A los niños que participaron en el Taller, cada vez les fue más fácil identificar sus necesidades en relación con quienes les rodeaban, es decir, reconocieron lo que necesitaban de sus cuidadores y/o figuras parentales. A partir de esto, pudieron tener la posibilidad de hacerlo de manera explícita, mejorando así su comunicación y su expresión. Algunos de ellos pudieron reconocer y expresar sus necesidades de afecto y de valoración, sobre todo, con las personas con las que convivían, lo que les dio una mayor claridad acerca de lo que les pasaba y necesitaban, y con ello, se favoreció que los adultos también lo reconocieran.

6.2 La relación facilitadora y la expresión de sentimientos y necesidades de los niños

En la relación que se estableció entre la facilitadora y los niños, se atendió de manera predominante, la consideración positiva incondicional (Rogers, 1985). Esto representó algo muy significativo para ellos, puesto que se manifiesta como una necesidad importante, además de ser algo fundamental en esta etapa del desarrollo, y para algunos de ellos, algo que no les era muy familiar. Los niños, por su propia naturaleza, suelen percibirse a sí mismos como dignos receptores de afecto, cariño, respeto, simpatía y aceptación, tal como lo afirma Rogers (1985). Por su parte, Oaklander (1992), comenta que en la medida en que se le reconoce al niño como persona:

Puede encontrarse con sus sentidos, su cuerpo y todo lo que puede hacer con él. Puede aprender sobre sí mismo y su unicidad desde su interior, en lugar de a través de los juicios y opiniones de los demás, y comenzar a sentir una sensación de bienestar –que está bien ser quien es (p. 282).

La consideración positiva que se dio en la relación de la facilitadora con los niños, se hizo extensiva a la relación entre ellos. Esto favoreció la experiencia de que fueran valorados y aceptados, lo que les hizo más fácil reconocer y expresar sus sentimientos. Rogers afirma que esto ayuda “a ser una persona más completa y congruente, capaz de funcionar eficaz y adecuadamente” (1985, p. 42), lo cual se aplica para cualquier etapa de la vida. En el caso de los niños, se buscaba que sostuvieran la congruencia que les caracteriza y que repercuta directamente en sus relaciones, pues mantienen la claridad que en su etapa de vida les define.

En el Taller, particularmente el énfasis se puso en ofrecer a los niños, la seguridad y confianza requerida por ellos, ya que en esto se sientan las bases del desarrollo de la personalidad,- y no sólo con los menores, sino en cualquier etapa del desarrollo vital-. La seguridad, al decir de Maslow (1985), es la necesidad más importante en la vida, incluso antes que el propio desarrollo. El autor lo dice de la siguiente manera: “sólo el niño que se siente seguro, es capaz de avanzar saludablemente en el camino del desarrollo” (p. 85); la confianza se encuentra así, implícita en la seguridad. Así fue como los participantes vivieron experiencias que promovieron su desarrollo. Estas experiencias, también facilitaron que expresaran sus emociones así como la valoración de esto y que brindaran el respeto y valoración también para sus compañeros. Estas manifestaciones incluyeron la expresión verbal y la expresión a través del juego. Respecto a este, Papalia (1985), señala que:

Jugando, los niños descargan energía, se preparan para los deberes de la vida, alcanzan metas difíciles y alivian frustraciones. Obtienen contacto físico; descargan necesidades de competencia; actúan de manera agresiva en formas socialmente aceptables, y aprenden a entenderse con las demás personas (p. 344).

Las “Experiencias estructuradas” que se incorporaron en el Taller, les dieron a los niños la libertad de expresarse, disminuyendo así la dificultad de algunos de ellos, de comunicarse verbalmente, pues en algunos casos su vocabulario era escaso. Natalie Rogers dice que “las artes son verdaderas maneras de jugar” (en Guadiana, 2003, p. 6), por lo que la construcción de manualidades también es una expresión artística, tal como

se puede observar en las producciones de los niños que se encuentran en el apartado de Anexos.

Jugando fue como a los niños les fue posible revelar sus sentimientos y lo que acontecía en su experiencia, y de esta manera, relacionarse de manera más natural, como correspondía a su edad. Axline considera el juego como “el medio natural de autoexpresión que utiliza el niño” (1994, p.18), siendo este un favorable recurso para expresar sus sentimientos. Que el niño aprenda a expresar lo que necesita, (además de que colabora con su desarrollo), ayuda a mejorar el entendimiento que pueden tener los adultos respecto a lo que los niños necesitan, y con ello, aumentan las probabilidades de que los que rodean al menor puedan satisfacerlas. Respecto a la necesidad de valoración y de afecto que todos los niños tienen, Bradshaw (1990), resalta que cuando el niño se siente amado y aceptado incondicionalmente, se puede esperar un “crecimiento saludable” (p. 55), en ello, el desempeño del facilitador tiene mucho que ver. Al decir de Rogers (1982): “si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (p. 40), por lo que mi propósito como facilitadora del Desarrollo Humano infantil, fue establecer una relación enfocada en satisfacer en los niños su necesidad de seguridad y de expresión de sus necesidades afectivas y de valoración, para favorecer y potencializar su desarrollo.

Una vez hecha la relación de la práctica con la teoría, en el siguiente capítulo, se enunciarán las conclusiones y propuestas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este capítulo se dan a conocer las conclusiones a las que se llegaron, así como algunas propuestas que se tienen al respecto.

Una de las conclusiones a las que arribo después de la experiencia de ofrecer un Taller para niños y de la sistematización de la experiencia en un Trabajo de Grado, es que ofrecer un Taller desde el Enfoque Centrado en la Persona, hace obligada una indagación profunda de las aportaciones de Rogers y del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), pero también de otros autores respecto al Desarrollo Infantil. En este trabajo se incorporan dichas aportaciones y con ello se hace visible una de las contribuciones importantes de Rogers al desarrollo infantil; cuestión que pocas veces se pone de manifiesto.

Además, se evidencia cómo la teoría de Rogers y del ECP admiten otras aportaciones, en este caso, las de autores interesados en el desarrollo infantil. De ahí que el trabajo que ahora se presenta adquirió un matiz interdisciplinar, esto es, se incorporaron propuestas que trastocaron las propias, gracias a que las fronteras de las disciplinas son porosas y permiten el enriquecimiento mutuo (Zohn, 2013). Aunque inicialmente no fue proyectado así, fue adquiriendo esta interdisciplinariedad, ya que nos vimos en la necesidad de integrar aportaciones de otros autores, con el objeto de ofrecer un marco teórico que permitiera la lectura de los acontecimientos generados a partir de la intervención. Se tomaron breves segmentos de otras propuestas, se incluyeron (de base) las afirmaciones de; 1) Carl Rogers (1985), referidas al desarrollo y el crecimiento, desde el Enfoque Centrado en la Persona, 2) propuestas del desarrollo infantil de John Bradshaw (1990), 3) de Violet Oaklander (1992), en la Psicoterapia Gestalt, 4) Virginia Axline (1994), en el campo de la Psicoterapia Infantil y 5) Natalie Rogers (en Guadiana, 2003), en cuanto a las artes expresivas (Expressive Arts Therapy).

Respecto a la aplicación de la Teoría del Enfoque Centrado en la Persona en el campo del desarrollo infantil y en una intervención con niños, concluyo que es posible a partir de preguntas como las siguientes: ¿Cómo puedo propiciar espacios de crecimiento

para los niños? y ¿Cómo puedo ser un agente de cambio, dadas las condiciones de su entorno social? Una intervención con niños desde el ECP, aunque representó dificultades, también fue posible su realización. Una de las premisas centrales del ECP, es crear una relación promotora del desarrollo a partir de la experiencia del otro, pero también incluye la debida fundamentación (Rogers, 1982; 1985), lo que no fue sencillo. Respecto a lo primero (crear una relación promotora del desarrollo), debido a la propia inexperiencia, y respecto a lo segundo (la debida fundamentación), fue indispensable indagar cuidadosamente en las aportaciones de Carl Rogers relacionadas con el Desarrollo Infantil.

Dada la dependencia, que de manera natural se da entre los niños y sus figuras parentales, es de suma importancia contar con el apoyo de la familia y del entorno social, con el objeto de favorecer su desarrollo. Sin embargo, como esto último no siempre se da, en ello reside la importancia de ofrecer a los niños otros espacios formativos alternos, como fue el Taller que se llevó a cabo, y que tuvo como objeto, ofrecerles opciones experienciales que ayudaran a su crecimiento personal. Es bien conocido que en la actualidad van cambiando los roles en la familia, en donde la madre no sólo tiene la responsabilidad de la formación de los hijos, sino que además habrá de hacerse cargo de su manutención. La necesidad económica impulsa a las madres de familia a una inserción cada vez mayor en actividades laborales y no siempre puede ofrecer estos espacios.

A partir del trabajo realizado, reitero la importancia de que los niños y las niñas cuenten con espacios para expresar sus propias necesidades, ya que esto posibilita la actualización de su autoconcepto y el reforzamiento su valoración personal, lo que a su vez, promueve una relación consonante entre la experiencia personal y los introyectos que conllevan los procesos de socialización, que también son centrales en el desarrollo infantil. No se trata de oponer lo natural a lo social, sino de que ambos ámbitos de la vida, vayan logrando consonancia durante el desarrollo y particularmente en edades tempranas.

Es muy importante la expresión de las necesidades de afecto y valoración de los niños, bien sea por el juego o mediante otras formas de expresión, además de que de

esta manera, los que los rodean se podrán dar cuenta de lo que ellos necesitan, y ello abre posibilidades para su satisfacción. De no ser así, los niños sufrirían carencias que pueden afectar de manera seria a su desarrollo. Sin embargo, durante el transcurso del Taller, me pude dar cuenta de que los niños cuentan con mayores posibilidades de desarrollo de las que yo había conocido. A esta fortaleza es a la que se refería Rogers (1982), cuando hablaba de tendencia actualizante. Otros autores le han llamado resiliencia, como Walsh (2004), quien la define como “la capacidad de una persona para recobrase de la adversidad fortalecida y dueña de mayores recursos.” (p. 26) Respondiendo así, cómo es que los niños pueden sobrellevar situaciones de crisis con apoyo. A raíz de la experiencia vivida, puedo afirmar que los niños tienen numerosos recursos y herramientas para enfrentar las situaciones que viven, por más desfavorables que estas nos puedan parecer y yo no me había dado cuenta de esto. Fue gracias al encuentro con ellos, que reconocí que cuentan con los recursos de la resiliencia y también de los mecanismos defensivos de los que habla Rogers (1985). El autor refiere que:

Como el niño asigna mucha importancia a la aprobación de su madre, muchas veces no se deja guiar por el carácter agradable o desagradable de sus experiencias y conductas (es decir, no por el grado en que la experiencia mantiene o enriquece el organismo) sino por la probabilidad de recibir afecto (p. 5).

Es decir, como para los niños, lo más importante es recibir el afecto de sus padres (o figuras sustitutas), su experiencia pasa a un segundo plano y queda distorsionada; esta distorsión la generan los mecanismos defensivos. En el caso de los niños, suelen ser más frecuentes, la evasión, la negación y la represión, dado que otros mecanismos requieren de mayor elaboración. Además, como lo señala, Oaklander (1992), los mecanismos defensivos tienen como función, no sólo la defensa, sino que también proveen los recursos que las personas necesitan cuando se enfrentan a un conflicto. Esto aplica, de manera particular, a los niños, ya que para ellos, entrar en conflicto con las figuras de autoridad, y sobre todo, con las figuras paternas, tiene un impacto desfavorable en su desarrollo. La combinación dada entre la resiliencia, la tendencia actualizante y los mecanismos de defensa de los niños, principalmente la negación y la evasión, preparan a los menores y se convierten en recursos para afrontar las situaciones más difíciles, con

el objeto de que puedan seguir desarrollándose. Al mismo tiempo, les permiten la conservación del afecto y la valoración de los que les rodean, -así sea de manera imaginaria-; situaciones que tarde o temprano tendrán que resolver, generalmente, cuando cuenten con los recursos para ello.

Los niños pueden llegar a reconocerse a sí mismos y a expresar sus sentimientos a partir del juego, sin embargo, también encontramos otros elementos que contribuyeron a la expresión de los menores, y con ello, a su desarrollo. Entre estos, contamos con: la interacción que establecieron entre ellos mismos desde la aceptación, la valoración personal y la del otro. De manera particular, contribuyó al alcance del propósito, el establecimiento de un marco de seguridad, dado que esta es la necesidad más importante, no sólo para los niños, sino para cualquier persona, independientemente de la etapa del desarrollo en la que se encuentre.

Otra reflexión final se refiere a la manera en que se lleva a cabo una intervención como la que se realizó, dado que es central, identificar y proporcionar los medios para que cada uno de los niños encuentre la relación y el ambiente que favorezca la expresión de sus necesidades. Además, el hecho de ofrecer espacios formativos alternos, habrá de hacerse con el debido cuidado para no colocarlos en antagonismos respecto a su contexto familiar y social. Sostener como propósito que los niños se percaten de sus necesidades y también de sus recursos personales, así como de la posibilidad de su expresión, podrá ayudarles a relacionarse de diversas maneras en el contexto en el que se encuentran; puesto que se amplía su repertorio de posibilidades.

Una conclusión importante, y también un notable aprendizaje para mí, es que los niños, con base en su experiencia, son capaces de identificar lo que les satisface y lo que no y que cuentan con un impulso a la búsqueda de experiencias que cubran sus necesidades, -entre las que se incluyen, las de valoración y de afecto-. Entender que los infantes viven la necesidad de afecto y de valoración de manera imperiosa, me llevó a la búsqueda de diversos medios de expresión, mismos que además de ser vehículos de la expresión emocional de los niños, fungieron como mediadores para extender la expresión al terreno lingüístico; esta combinación fue definitiva para alcanzar el propósito planteado.

La utilización de recursos como el juego, la pintura y la construcción de manualidades y de relatos, entre otros, facilitaron una expresión, que es natural en los niños, con la expresión verbal que es preferida por los adultos. Cabe mencionar que estos recursos plásticos no fueron sujetos al análisis, dado que fueron utilizados como parte de las estrategias que les permitieron a los niños comunicar sus sentimientos y necesidades, y que además, les posibilitaron el tránsito al lenguaje verbal. No porque la expresión verbal sea lo más importante, sino para que tuvieran más herramientas, ya que en la medida en que el niño expresa lo que le pasa, es más probable que, además de potenciar su desarrollo, tenga la posibilidad de ser comprendido por los adultos que le rodean y pueda recibir la gratificación de sus necesidades, particularmente de las más imperiosas; entre las que se encuentran las de afecto y valoración. También sabemos que la expresión plástica posibilita una comunicación que se halla, hasta cierto punto, al margen del rechazo afectivo y social, lo cual es sumamente conveniente para el desarrollo infantil.

A raíz de la intervención realizada, se obtuvieron numerosas evidencias del impacto que tiene la seguridad que se le ofrece a un niño o una niña, y cómo, de esta manera, se catapulta su tendencia al desarrollo y al crecimiento. La experiencia de la aceptación positiva incondicional tiene efectos importantes en cuanto a esto último. Sin embargo, no hemos de menospreciar las capacidades de los niños, pues como ya se mencionó, cuentan con la posibilidad de aprender a cubrir sus necesidades de amor y valoración, acercándose a figuras sustitutas, las que en muchos casos, les gratifican dichas necesidades; son abundantes los casos de niños que así sobrevivieron a entornos desfavorables. De ahí la importancia de ofrecer alternativas, como fue el caso del Taller “Soy grande porque soy niño”, que permitan que los menores descubran los recursos con los que cuentan y que les favorecen a pesar de su vulnerabilidad. Espacios como este, permiten que cuenten con la posibilidad de sentirse libres de ser como son y hacer sus selecciones en un entorno saludable, es decir, favorecedor del desarrollo y sin generar conflicto con aquello que les rodea. Con base en esta experiencia, puedo afirmar que sólo cuando el profesional del Enfoque Centrado en la Persona logra hacer suyo el mundo del niño, encuentra la manera de hacer esto, de promover su desarrollo en el entendido de que necesita de las figuras que le rodean. Sólo así, logra tener un encuentro, una relación cercana y la aceptación del niño tal como es y como vive, permitiéndole de esta

manera, sentirse respetado, querido, valorado y con aprendizajes nuevos respecto a sí mismo y los demás.

Para que el niño logre reconocerse a sí mismo tal y como es, el profesional del Enfoque Centrado en la Persona habrá de ser un guía que favorezca su valoración personal y sus necesidades de afecto y seguridad, lo que en definitiva, se promueve con el ejemplo, y sobre todo, mediante una relación basada en la consideración positiva incondicional -que lleva aparejada la seguridad y la confianza-, que señala Rogers (1985), ya que se acompaña al otro desde la propia experiencia. En el caso de los niños que asistieron al Taller, les ofrecimos otras posibilidades de relación y de comunicación que no habían sido promovidas por su contexto familiar o social, con lo que se ampliaron sus posibilidades.

Otra reflexión relevante es que cualquier trabajo realizado con menores, como ya se ha mencionado, habrá de tener en cuenta que lo que se busca es que el niño exprese sus sentimientos y con ello adquiera mayores herramientas para comunicar lo que le pasa, pero no la promoción de una confrontación con sus padres, ni con su cultura social o familiar, ya que no están en condiciones de enfrentarlos. Lo que se busca es que los niños hagan acopio de sus recursos, con el objeto de que vayan sorteando las dificultades generadas entre lo que requieren y lo que les rodea. De ahí la importancia de ofrecer el sostén, el apoyo y la seguridad que habrá de brindar el facilitador para que el niño se reconozca a sí mismo, pero también reconozca a los demás. Con esto se disminuye la posibilidad de adicionar conflictos, a los que de por sí plantean, los procesos de desarrollo y socialización, mismos que generan una cierta frustración a sus necesidades; cuestión que también forma parte del desarrollo.

Otra de las afirmaciones conclusivas que ahora hacemos es que en la relación con los niños es indispensable poner en juego una relación con las cualidades de la empatía, la aceptación positiva incondicional y la congruencia. Es necesario que el facilitador en Desarrollo Humano adecúe estas características en la relación, ya que un asunto importante en el trabajo con niños, es el establecimiento de condiciones de diálogo y de relación a su nivel. Los adultos tenemos la facultad de hacerlo de diferentes formas, el niño se expresa con sus propias maneras y nosotros hemos de acercarnos a

comprenderlas. Las herramientas de un facilitador del Desarrollo Humano se transforman en maneras simbólicas y lúdicas, y así, viables al trabajo con una población infantil: este fue uno de los mayores retos que enfrentamos.

A raíz del trabajo realizado, algunas de las propuestas que hacemos, son: a) Valorar la posibilidad de ofrecer los recursos del Enfoque Centrado en la Persona a la población infantil, sobre todo por los escasos trabajos al respecto, así como reafirmar la aplicabilidad de una intervención con esta población, b) Considerar en la formación de los facilitadores del Desarrollo Humano, la posibilidad de intervenciones y Trabajos de Grado con menores de edad y con adolescentes, ya que Rogers tiene aportaciones importantes en el campo del desarrollo infantil, y asimismo, orientar a los facilitadores en formación, respecto a las exigencias éticas y legales que implica un trabajo con menores de edad, y c) Revalorar las aportaciones del Enfoque Centrado en la Persona, y en particular de Rogers, respecto al Desarrollo Infantil.

Algo fundamental del desempeño del promotor del potencial humano, es contar con el requerimiento ético y de la profesión, de estar al tanto de las condiciones de los niños, de sus contextos, y particularmente de la etapa del desarrollo en la que se encuentran, con el objeto de favorecer aquellos aspectos que requieren para su desarrollo y no para someterlos a conflictos de manera prematura.

Finalmente, se presentan algunas de las preguntas que quedaron sin respuesta, entre éstas: ¿Qué pasó luego con los niños? ¿Se desarrollaron mejor en el medio social en el que se desenvolvían? ¿Su desarrollo personal les permitió tener mejores relaciones familiares? No lo sabemos; el seguimiento fue algo que no se consideró, pero que ahora se cree, que fue indispensable. Tampoco se puede afirmar que se lograron grandes cambios en los participantes, pues no se cuenta con evidencias para sostenerlo. Lo que si puede afirmarse es que la experiencia de no ser juzgados, de ser aceptados y valorados, y la oportunidad de haber expresado sus sentimientos y necesidades de afecto, cambió su perspectiva de lo que pueden llegar a ser dentro del entorno social en el que se encuentran. También se puede decir, con base en los logros registrados, que los niños y las niñas visualizaron oportunidades diferentes y reconocieron recursos que les favorecía la relación con los demás y consigo mismos de maneras diferentes.

Es importante sostener la esperanza de que un niño aceptado y amado pueda llegar a ser un adulto que acepta y que ama. Para un niño, descubrirse a sí mismo puede resultar difícil, pero expresar sus necesidades, sus temores y ansiedades mediante su propio lenguaje y el lenguaje de los demás, es algo posible, y ello nos puede dar pautas, y a ellos también, por dónde comenzar.

REFERENCIAS

- Axline, V. (1994). *Terapia de Juego*. México: Diana.
- Beavers, R. (1995). *Familias exitosas*. Barcelona: Paidós.
- Belli, S. (2009). *La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de una área importante de las ciencias sociales*. (Spanish). *Theoría: ciencia, arte y humanidades*, 18(2), 15-42.
Recuperado el 17 de abril de 2013, de la base de datos de EBSCO, de:
<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=46132ba4-a729-4435-ac07-d1bf1fb7a1be%40sessionmgr4&vid=6&hid=110>
- Betancourt, S. y Peña, S. (2006). *La expresión de emociones en niños de 7 a 10 años*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Popayán.
Recuperado el 3 de febrero de 2012. de:
<http://www.monografias.com/trabajos34/expresion-emociones/expresion-emociones.shtml>
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la Hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica: UNAM.
- Bradshaw, J. (1990). *Volver a la Niñez*. México: Selector.
- Bradshaw, J. (1991). *La familia*. México: Selector.
- Brazier, D. (1997). *Más allá de Carl Rogers*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cervantes, S. (2013). *Más allá del Enfoque Centrado en la Persona*. Definiciones. Apuntes de clase. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Tlaquepaque, Jalisco, México: Apuntes no publicados.
- Cuellar, R. (2007). *La toma de conciencia de la influencia de los introyectos en la autoestima en un grupo de adolescentes*. (Trabajo de grado de Maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Díaz-G. R. (1986). *Psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Dicaprio, N. (1985). *Teoría de la personalidad* (2ª. edición), México: Nueva Editorial Interamericana.
- Enríquez, R. (2008). *El Crisol de la Pobreza: mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. Guadalajara: ITESO

- Estrada, L. (1997). *El ciclo vital de la familia*. México: Grijalbo.
- Garcés, M. (2010, julio-diciembre). *La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia)*. *Psicología desde el Caribe*. Issue 26, p1-29. 29p.
Recuperado el 4 de julio de 2012, de la base de datos de EBSCO, de:
<http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=acc3e72c-092f-47ce-9f5a-81f219844ec0%40sessionmgr14&vid=4&hid=5>
- Gómez, N. (2011). *Habitar el lugar imaginado. Formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo político*. Tlaquepaque, Jalisco, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
- Guadiana, L. (2003). *Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la educación y la orientación*. Entrevista a Natalie Rogers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
Recuperado el 31 de octubre de 2013. De:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-guadiana.html>
- Henao, G. (2007, julio-diciembre). *Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña*. *El Ágora USB*. Vol. 7 Issue 2, p233-240. 8p. 1.
Recuperado el 4 de julio de 2012, de la base de datos de EBSCO, de:
<http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=23&sid=acc3e72c-092f-47ce-9f5a-81f219844ec0%40sessionmgr14>
- Lafarga, J. (1992). *Desarrollo Humano hacia el año 2000*. México: Revista Prometeo, UIA. No. 0.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leyva, G. (2008). *Expresión Corporal para la Exploración, Manejo y Comunicación de emociones en niños*. Tesis de Maestría en Desarrollo Humano. México: Universidad Iberoamericana.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1985). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Mearns, D. & Thorne, B. (2003). *La terapia centrada en la persona hoy*. España: Desclée de Brouwer.
- O'Connor, J. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. España: Urano.

- Oaklander, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños, terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Páez, D. (2006, diciembre). *Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional. Socialización, regulación y bienestar. Ansiedad y Estrés*. Vol. 12 Issue 2/3, p329-341. 13p.
Recuperado el 4 de julio de 2012, de la base de datos de EBSCO, de:
<http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=acc3e72c-092f-47ce-9f5a-81f219844ec0%40sessionmgr14&vid=3&hid=1>
- Papalia, D. (1985). *Psicología del desarrollo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas*. España: Paidós.
- Robles, B. (2008, Enero-Febrero). *La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Revista Mexicana de Pediatría* Vol. 75, Núm. 1. pp 29-34.
Recuperado el 29 de octubre de 2013 de:
<http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDREVISTA=30&IDARTICULO=15438&IDPUBLICACION=1580>
- Rogers, C. (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Rogers, C. (1980b). *El poder de la persona*. México: Manual moderno.
- Rogers, C. (1982). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rogers, C. (1988). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Rojo, M. C. (2011). *Taller para expresión de sentimientos dirigido a un grupo de niños y niñas de edad escolar temprana desde el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers, durante los meses de agosto a noviembre de 2008 en una casa hogar*. Tesis de Maestría en Desarrollo Humano. México: ITESO.
- Satir, V. (2006). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar*. Argentina: Amorrurtu.
- Zohn, T., Gómez, E, Enríquez, R. (2013). *Psicoterapia contemporánea: dilemas y perspectivas*. Guadalajara: ITESO y U de G, Editorial Universitaria; León: Universidad Iberoamericana, Plantel León; Puebla: Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo-Centro.

Anexos

Anexo 1. “Experiencia estructurada, Expresándome con colores”

De las personas con las que convives con quién sientes enojo, tristeza, felicidad, miedo. Ilumínalo de un color.



(MP3a, T, 4FEB: 4)



(MP3a, A, 4FEB: 5)



(MP3a, Mo, 4FEB: 7)

Anexo 2. “Experiencia estructurada, Expresando mis emociones con plastilina”



(MP3b, Mo, 4FEB: 1)



(MP3b, Ai, 4FEB: 9)



(MP3b, Mi, 4FEB: 10)

Anexo 3. "Experiencia estructurada, Mi cuento"

1ª Bella y la Bestia.
 Había una vez, un muchacha
 Bella y muy lista y vivía
 con su papá y una vez vio
 a una ~~bestia~~ bestia muy feroz
 y al verlo cariñoso se fue
 enamorando. Un día había
 un gran baile y se casaron
 y su papá de Bella mandó a
 unos hombres a que atacaron
 a la Bestia y la bestia se
 convirtió en un príncipe y
 tuvieron unos hijos y hijas y
 vivieron felices para siempre.

(MP4, P, 18FEB: 1)



(MP4, P, 18FEB: 2)



(MP4, Ai, 18FEB: 12)

pulgarsito _____

Habia una vez un leñador era muy pobre que
 apenas podía mantener a su esposa y a su cieta
 hijos y vivía en una casita pequeña
 y nació un niño nacido pequeño y lo llamaron
 pulgarsito y media una palma de una mano y
 un día fueron pulgarsito y sus hermanos fueron
 al bosque y el sol brillaba y anunciaba la prim
 avera y los pajaros se comieron las baronas
 de pan.

(MP4, Br, 18FEB: 13)

Anexo 4. “Experiencia estructurada, Yo superhéroe”



(MP5, Na, 3MAR: 1)



(MP5, A, 3MAR: 2)



(MP5, Di, 3MAR:3)



(MP5, Ai, 3MAR: 4)



(MP5, J, 3MAR: 7)

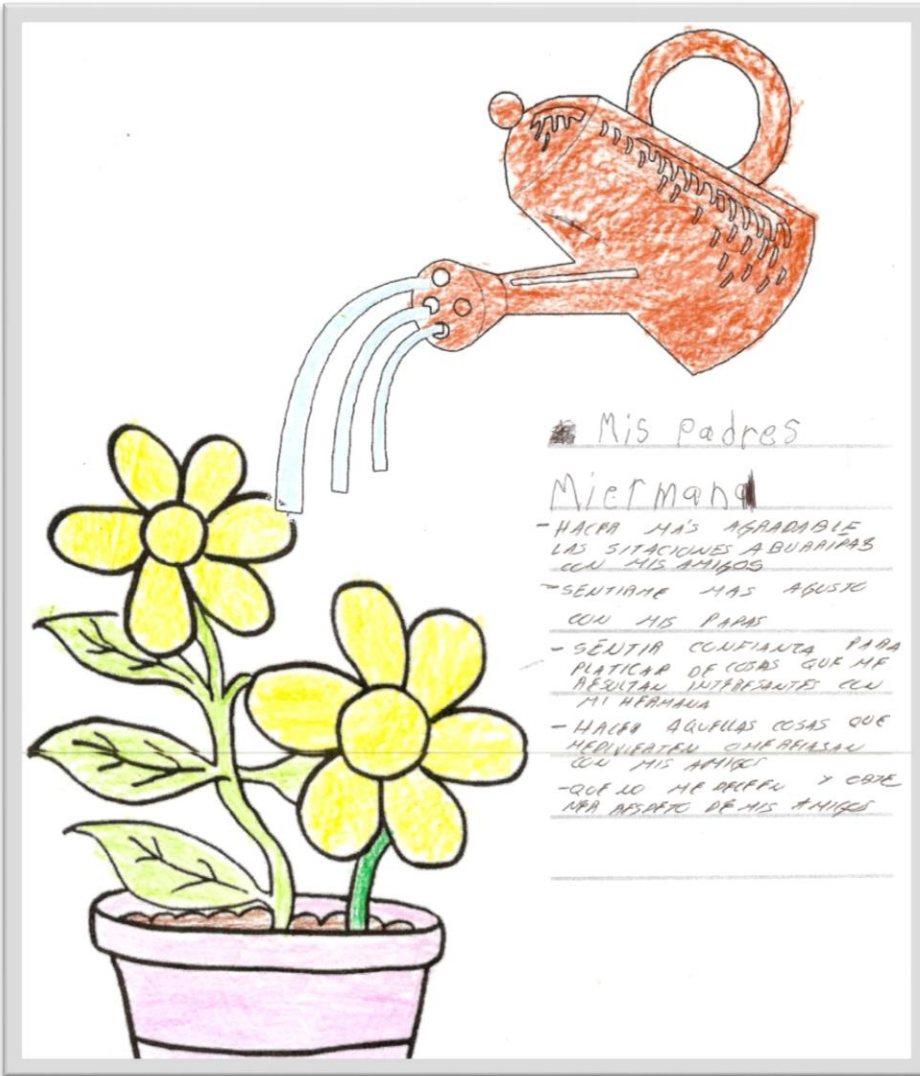


(MP5, P, 3MAR: 8)

Anexo 5. “Experiencia estructurada, Yo necesito para vivir...”



(MP6b, A, 17MAR: 1)



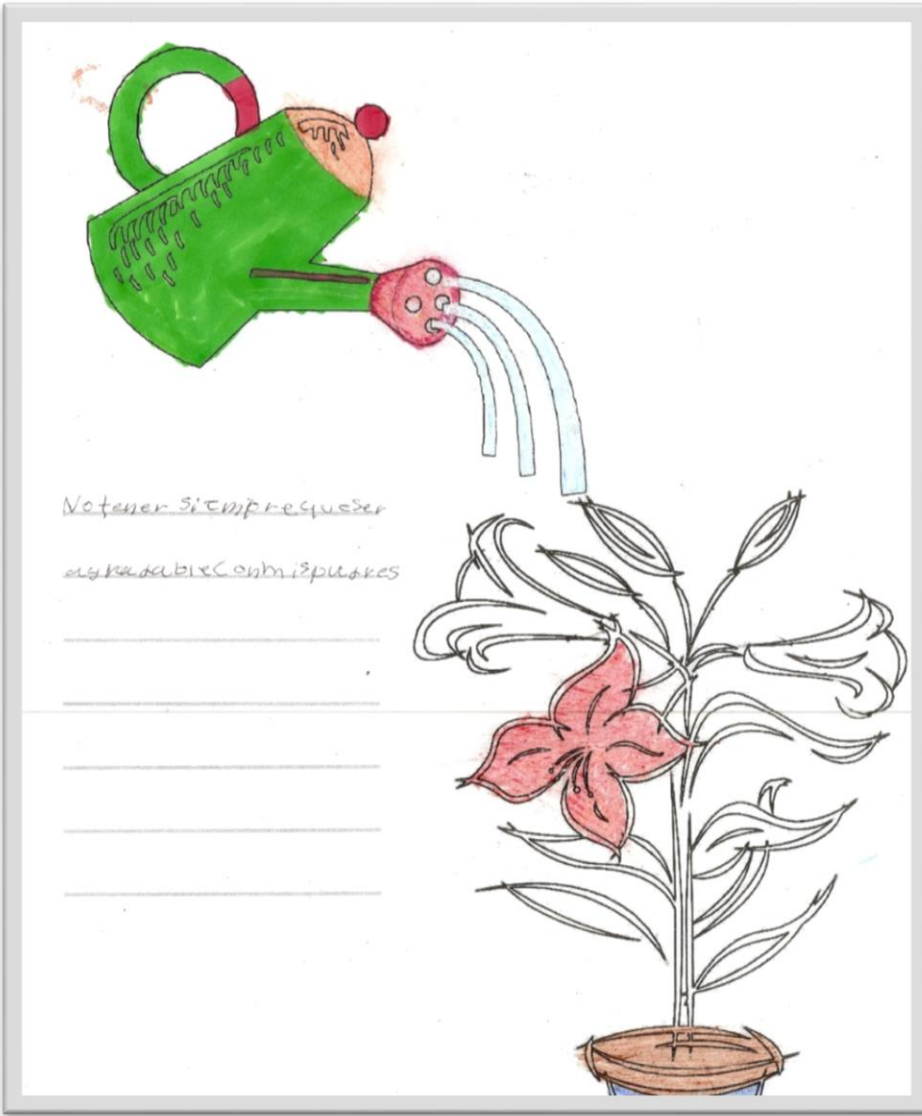
(MP6b, Ai, 17MAR: 2)



(MP6b, Br, 17MAR: 3)

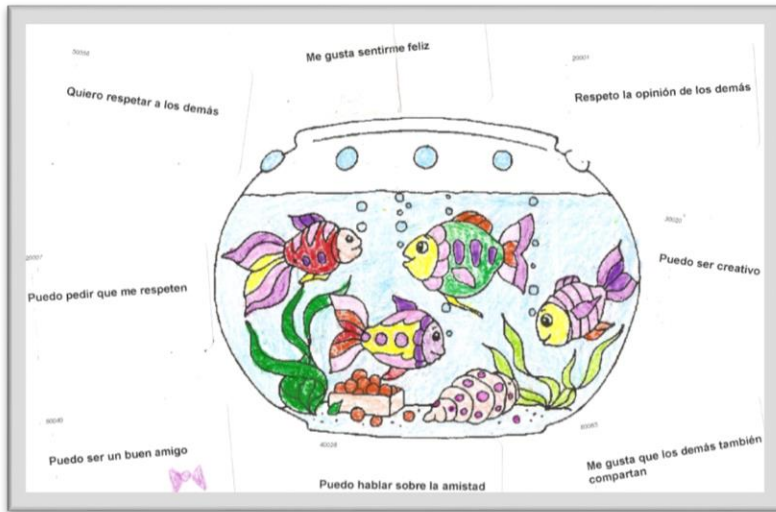


(MP6b, Di, 17MAR: 4)

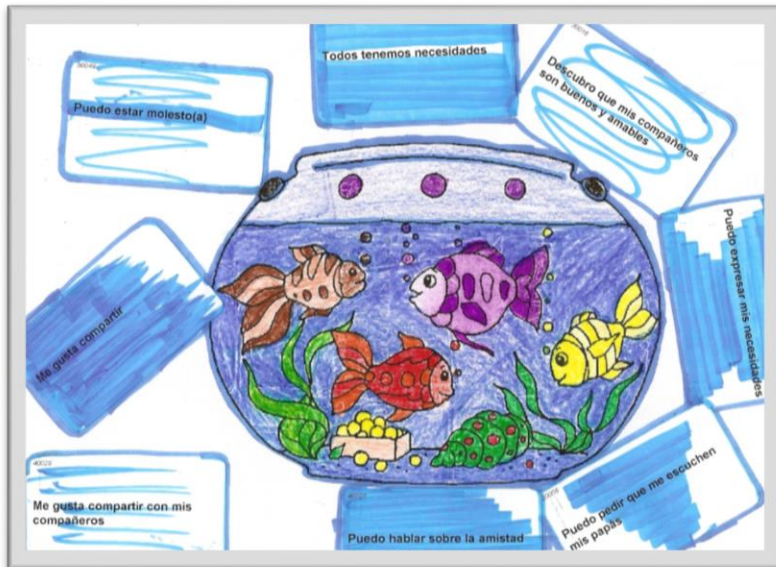


(MP6b, JP, 17MAR: 6)

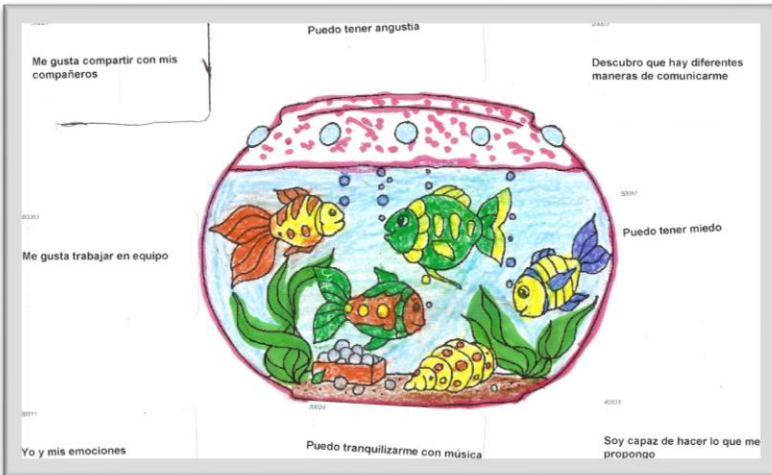
Anexo 6. “Experiencia estructurada, Vámonos de pesca”



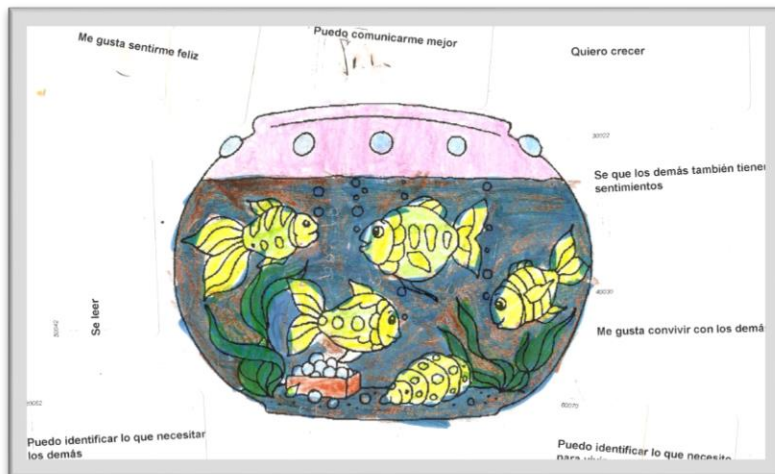
(MP7b, Na, 31MAR: 2)



(MP7b, Mo, 31MAR: 3)



(MP7b, Di, 31MAR: 7)



(MP7b, Ai, 31MAR: 8)

Apéndices

Apéndice 1: Encuesta para la detección de necesidades

La siguiente encuesta es la que se les aplicó a los participantes para la detección de necesidades.

Responde de acuerdo a lo que piensas y sientes en este momento.

1. Tres cosas que me gustan de mí.

2. Tres cosas que no me gustan de mí.

3. Tres ocasiones en las que puedo demostrar las cosas que sé.

4. Tres ocasiones en las que he sentido miedo.

5. Tres ocasiones en las que me he sentido en paz y feliz.

6. ¿Quiénes son las personas más importantes en mi vida?

7. ¿Qué clase de personas me molestan?

8. Dos ocasiones en que he obtenido reconocimiento.

9. Momentos en los que sentí que no logré algo.

10. ¿Qué me gustaría que la gente dijera de mí?

En el siguiente recuadro, responde qué tan a menudo te sucede lo siguiente:

	Siempre	A veces	No sé	Casi nunca	Nunca
Me preocupa lo que la demás gente piensa de mí					
Le pregunto a los demás que prefieren de mí					
Pienso que lo que hago no tiene valor					
Pienso en cambiar muchas cosas de mi forma de ser					
Sé que cualquier cosa que me proponga la puedo lograr					
Me siento querida por todo el mundo					
Estoy contenta con mi físico					
Es fácil sentirme triste					
Vivo con muchas cosas que no me gustan					
Creo tener siempre la razón					
Me gusta hacer actividades en grupo					
Me gusta hacer actividades rutinarias, siempre lo mismo					
Me gusta hacer cosas nuevas					
Me gusta hacer actividades que requieran de mayor esfuerzo					
Me gusta que me presionen para hacer mis actividades					
Me gusta estar con mi familia					
Platico con mis papás de lo que me gusta					
Platico con mis papás de lo que me preocupa					
Me presionan para hacer mis tareas					

En el siguiente recuadro, responde qué tan seguro(a) te sientes con las siguientes personas:

	Muy seguro(a)	Seguro(a)	Poco seguro(a)	No sé	Poco inseguro(a)	Inseguro(a)	Muy inseguro(a)
¿Cómo me siento con mi familia?							
¿Cómo me siento con mis amigos?							
¿Cómo me siento con mis compañeros de clase?							

Subraya las opciones que creas que se acercan a lo que más sientes.

- No me gusta sentirme:
a) Feliz b) Triste c) Enojado d) Con miedo e) Otro: _____
- Me gusta mucho sentirme:
a) Feliz b) Triste c) Enojado d) Con miedo e) Otro: _____
- Con mi familia usualmente me siento:
a) Feliz b) Triste c) Enojado d) Con miedo e) Otro: _____
- Con mis amigos usualmente me siento:
a) Feliz b) Triste c) Enojado d) Con miedo e) Otro: _____
- En mi familia se vale sentirse:
a) Feliz b) Triste c) Enojado d) Con miedo e) Otro: _____
- En mi familia no se vale sentirse:
a) Feliz b) Triste c) Enojado d) Con miedo e) Otro: _____

Responder abiertamente a las preguntas siguientes:

- Si tuvieras que decirle a otra persona cómo eres, qué le dirías:
Yo soy: _____
- ¿Qué te gustaría aprender pensando en que pudiera servirte para tu vida?
A mí me gustaría aprender a: _____